DOCUMENT RESUME

ED 346 726 FL 020 434

AUTHOR	Giasson, Lucie
TITLE	Analyse comparative des objectifs d'apprentissage de quatre programmes d'enseignement de base du fruneais langue seconde au Canada (Comparative Analysis of the Learning Objectives of Four French as a Second Language Teaching Programs in Canada). Publication B-185.
INSTITUTION	Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Language Planning.
REPORT NO	ISBN-2-89219-227-7
PUB DATE	92
NOTE	178p.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Behavioral Objectives; Comparative Analysis; Core Curriculum; Curriculum Development; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; *Second Language Instruction; *State Programs
IDENTIFIERS	*Canada

ABSTRACT

In spite of their responsibilities and specific contexts in matters of teaching core French as a second language, the Canadian provinces sometimes face common problems such as having to adapt a single program to various schools when the level of basic knowledge of students of French varies. Several original solutions easily adaptable to other provinces are presented. The limited channels of information restrict the sharing of resources and experience. This research could contribute to the improvement of interprovincial dialogue because it aims at a comparative analysis of four official core French programs as second language programs used in Canada in 1989. The elements compared are the learning objectives qualified by De Landsheere and De Landsheere as "the key to the method of curriculum development." The analysis grid of objectives conceived by D'Hainaut has been adapted and applied to the objectives of the programs of British Columbia, Alberta, and Ontario, in order to bring out their specific characteristics, resemblances, and differences. (Author/LB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED346726

Publication
B-185

Centre international de recherche
en aménagement linguistique

Faculté des lettres
Université Laval

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
G.O. Gendron

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

1992

Analyse comparative des objectifs d'apprentissage de quatre programmes d'enseignement de base du français langue seconde au Canada

FL 020 434

BEST COPY AVAILABLE

Lucie Giasson

RECHERCHE CENTRE INTERNATIONAL CIRAL AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

Lucie Giasson

Analyse comparative des objectifs d'apprentissage de quatre programmes d'enseignement de base du français langue seconde au Canada

Publication B-185

1992
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
FACULTÉ DES LETTRES
PAVILLON CHARLES-DE KONINCK
UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC
CANADA – G1K 7P4

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1992 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 2e trimestre 1992
ISBN 2-89219-227-7

RÉSUMÉ

Malgré leur responsabilité et leur contexte spécifique en matière d'enseignement de base du français langue seconde, les provinces canadiennes sont parfois confrontées à des problèmes communs tels que l'adaptation d'un programme unique à diverses écoles quand le niveau de connaissances de base des élèves en français varie. Plusieurs solutions originales et facilement adaptables aux autres provinces ont été apportées. Malheureusement peu de canaux d'information existent entre les instances responsables, ce qui limite le partage des ressources et des expériences.

Cette recherche pourra contribuer à l'amélioration de la concertation interprovinciale, car elle a pour objectif l'analyse comparative de quatre programmes officiels d'enseignement de base du français langue seconde au Canada qui étaient en vigueur en 1989. Elle prend comme point de comparaison les objectifs d'apprentissage, lesquels ont été qualifiés par De Landsheere et De Landsheere de «clé de la méthode d'élaboration des curriculums» (De Landsheere et De Landsheere, 1984, p. 17). La grille d'analyse des objectifs conçue par D'Hainaut a été adaptée et appliquée aux objectifs des programmes de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de l'Ontario et du Québec, ce qui a permis de faire ressortir leurs particularités, leurs ressemblances et leurs différences.

SUMMARY

In spite of their responsibilities and specific contexts in matters of teaching core French as a second language, the Canadian provinces sometimes face common problems like having to adapt a single program to various schools when the level of basic knowledge of students of French varies. Several original solutions easily adaptable to other provinces are presented. Unfortunately, few channels of information exist between those responsible which restricts the sharing of resources and experience.

This research could contribute to the improvement of interprovincial dialogue because it aims at a comparative analysis of four official core French programs as second language programs used in Canada in 1989. The elements compared are the learning objectives qualified by De Landsheere and De Landsheere as "the key to the method of curriculum development" (De Landsheere and De Landsheere, 1984, p. 17). The analysis grid of objectives conceived by D'Hainaut has been adapted and applied to the objectives of the programs of British Columbia, Alberta and Quebec and Ontario, in order to bring out their specific characteristics, resemblances and differences.

AVANT-PROPOS

Il nous est agréable de saisir cette occasion pour remercier les personnes qui nous ont apporté leur soutien tout au long de cette étude. Nous pensons à messieurs Claude Simard et Jean-Pierre Béland, directeur et co-directeur, dont les conseils éclairés nous ont été d'un précieux concours.

Nous prions le Centre international de recherche en aménagement linguistique d'accepter également l'expression de toute notre gratitude pour nous avoir facilité l'accès à certains documents de base essentiels à cette recherche.

Enfin, nous aimerions également signaler le suppport moral et matériel obtenu de notre famille et de nos amis durant ces deux années de travail et mentionner l'appui constant que nous a offert Madame Linda Fortin.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ / SUMMARY i

AVANT-PROPOS ii

LISTE DES TABLEAUX vi

Chapitre I **LA RECHERCHE SUR LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES ET LES BASES THÉORIQUES DE CETTE ÉTUDE**

ÉTAT DE LA QUESTION 1
Le contexte canadien 1
Les objectifs 2

PROBLÉMATIQUE 2
Conséquences possibles du problème 2
Perspective adoptée par Stern 3
Perspective adoptée dans la présente étude 3

CADRE THÉORIQUE ET DÉFINITION DES CONCEPTS 3
Programme régulier 4
Programme versus méthode, manuel, technique et plan de cours 4
Types de programmes 5
Français, langue seconde 5
Outil d'analyse 5

Chapitre II **CRITÈRES D'ANALYSE ET PROGRAMMES RETENUS**

MÉTHODOLOGIE 7
Les critères de la grille de D'Hainaut 7
L'ordre de présentation 7
Critères rejetés 8
Définition des critères 8

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** 8
2. ***Couverture des buts par les objectifs*** 9
3. ***Organisation des objectifs*** 9
4. ***Valeur hiérarchique des objectifs*** 9
5. ***Cohérence des objectifs entre eux*** 10
6. ***Équilibre des objectifs*** 10
7. ***Économie dans la séquence des objectifs*** 10
8. ***Champs couverts par chacun des objectifs*** 10
9. ***Formulation de chacun des objectifs*** 12

10. ***Adéquation psychopédagogique des objectifs*** 13
11. ***Adéquation socio-affective*** 13

Programmes retenus et critères de sélection 13
Documents d'analyse 14

Alberta 14
Colombie-Britannique 14
Québec 15
Ontario 15

Chapitre III **ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES RETENUS**

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ALBERTA 17

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** 17
2. ***Couverture des buts par les objectifs*** 18
3. ***Organisation des objectifs*** 18
4. ***Valeur hiérarchique des objectifs*** 20
5. ***Cohérence des objectifs entre eux*** 20
6. ***Équilibre des objectifs*** 20
7. ***Économie dans la sélection des objectifs*** 21
8. ***Champs couverts par chacun des objectifs*** 21
9. ***Formulation de chacun des objectifs*** 23
10. ***Adéquation psychopédagogique*** 23
11. ***Adéquation socio-affective*** 23

Conclusion 24

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE 24

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** 24
2. ***Couverture des buts par les objectifs*** 25
3. ***Organisation des objectifs*** 25
4. ***Valeur hiérarchique des objectifs*** 27
5. ***Cohérence des objectifs entre eux*** 27
6. ***Équilibre des objectifs*** 28
7. ***Économie dans la sélection des objectifs*** 29
8. ***Champs couverts par chacun des objectifs*** 30
9. ***Formulation de chacun des objectifs*** 31
10. ***Adéquation psychopédagogique*** 32
11. ***Adéquation socio-affective*** 33

Conclusion 34

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ONTARIO 35

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** 35
2. ***Couverture des buts par les objectifs*** 35
3. ***Organisation des objectifs*** 36
4. ***Valeur hiérarchique des objectifs*** 36
5. ***Cohérence des objectifs entre eux*** 37
6. ***Équilibre des objectifs*** 38
7. ***Économie dans la sélection des objectifs*** 38
8. ***Champs couverts par chacun des objectifs*** 39
9. ***Formulation de chacun des objectifs*** 40

10. *Adéquation psychopédagogique* 41
11. *Adéquation socio-affective* 41

Conclusion 41

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DU QUÉBEC 42

1. *Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation* 42
2. *Couverture des buts par les objectifs* 43
3. *Organisation des objectifs* 43
4. *Valeur hiérarchique des objectifs* 44
5. *Cohérence des objectifs entre eux* 44
6. *Équilibre des objectifs* 45
7. *Économie dans la sélection des objectifs* 46
8. *Champs couverts par chacun des objectifs* 47
9. *Formulation de chacun des objectifs* 47
10. *Adéquation psychopédagogique* 48
11. *Adéquation socio-affective* 49

Conclusion 49

Chapitre IV **CONCLUSION**

ANALYSE COMPARATIVE DES OBJECTIFS DES QUATRE PROGRAMMES 51

AUTRES RESSEMBLANCES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES OBJECTIFS DES QUATRE PROGRAMMES ANALYSÉS 54

LIMITES DE L'ANALYSE ET PISTES DE RECHERCHE 55

BIBLIOGRAPHIE

Publications sur les programmes de français et les objectifs d'apprentissage 57

Publications gouvernementales sur les programmes et les guides pédagogiques 65

ANNEXES

Annexe A: **Critères de la grille de D'Hainaut** 69
Annexe B: **Taxonomie de B.S. Bloom** 71
Annexe C: **Buts du programme de l'Alberta** 73
Annexe D: **Objectifs généraux du programme de l'Alberta** 75
Annexe E: **Objectifs spécifiques du programme de l'Alberta** 81
Annexe F: **Critères de formulation des objectifs du programme de l'Alberta** 97
Annexe G: **Buts du programme de la Colombie-Britannique** 101
Annexe H: **Objectifs généraux du programme de la Colombie-Britannique** 103
Annexe I: **Objectifs spécifiques du programme de la Colombie-Britannique** 105
Annexe J: **Critères de formulation des objectifs du programme de la Colombie-Britannique** 131

Annexe K: **Buts du programme de l'Ontario** 139
Annexe L: **Objectifs généraux du programme de l'Ontario** 141
Annexe M: **Objectifs spécifiques du programme de l'Ontario** 143
Annexe N: **Critères de formulation des objectifs du programme de l'Ontario** 147
Annexe O: **Objectifs généraux du programme du Québec** 149
Annexe P: **Objectifs spécifiques du programme du Québec** 151
Annexe Q: **Critères de formulation des objectifs du programme du Québec** 177
Annexe R: **Terminologie et définition des intentions pédagogiques utilisées dans les quatre programmes** 179

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. **Champs couverts par les objectifs** 11
Tableau 2. **Critères de formation des objectifs** 13
Tableau 3. **Répartition des objectifs spécifiques du programme albertain selon le niveau et la catégorie organisationnelle** 19
Tableau 4. **Répartition des objectifs généraux et spécifiques du programme albertain selon les champs** 21
Tableau 5. **Champs couverts par les objectifs généraux (G) du programme albertain** 22
Tableau 6. **Champs couverts par les objectifs spécifiques (S) du programme albertain** 22
Tableau 7. **Répartition des objectifs spécifiques (S) du programme de la Colombie-Britannique selon l'année scolaire et la catégorie organisationnelle** 26
Tableau 8. **Répartition des objectifs spécifiques et généraux et des buts du programme de la Colombie-Britannique selon le cycle et la catégorie organisationnelle** 29
Tableau 9. **Champs couverts par les objectifs généraux (G) du programme de la Colombie-Britannique** 30
Tableau 10. **Champs couverts par les objectif spécifiques (S) du programme de la Colombie-Britannique** 31
Tableau 11. **Répartition des objectifs spécifiques du programme de la Colombie-Britannique par niveau du secondaire et type d'habiletés d'apprentissage** 33
Tableau 12. **Répartition des objectifs généraux et spécifiques du programme ontarien par catégorie organisationnelle** 38
Tableau 13. **Champs couverts par les objectifs généraux (G) du programme ontarien** 39
Tableau 14. **Champs couverts par les objectifs spécifiques (S) du programme ontarien** 41
Tableau 15. **Exemple d'organisation des objectifs spécifiques du programme québécois du primaire selon la fonction langagière et l'habileté visée** 43
Tableau 16. **Répartition des objectifs spécifiques du programme québécois selon le niveau et l'habileté langagière** 45
Tableau 17. **Champs couverts par les objectifs spécifiques (S) du programme québécois** 47
Tableau 18. **Nombre de buts, d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques dans chacun des quatre programmes** 55

Chapitre I

LA RECHERCHE SUR LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES ET LES BASES THÉORIQUES DE CETTE ÉTUDE

ÉTAT DE LA QUESTION

Le contexte canadien

Au Canada, l'éducation est un domaine de juridiction provinciale. Pour l'enseignement du français langue seconde, chaque ministère de l'Éducation développe donc un programme particulier correspondant à sa politique scolaire et aux besoins et intérêts de ses effectifs scolaires.

Malgré le caractère spécifique de chaque province en cette matière, il arrive qu'elles soient confrontées à des problèmes communs, par exemple lorsqu'il s'agit de l'intégration des élèves en première année d'un programme donné. Or, peu de canaux d'information existent entre les instances responsables de l'éducation pour permettre le partage de ressources matérielles disponibles et faciliter les échanges sur les expériences passées.

Dans un ouvrage paru il y a quelques années, Janet Poyen (1985) brosse le tableau de la situation actuelle des programmes de français de base au Canada. Elle conclut que chaque province présente des exemples d'excellents services d'appui pédagogique sans, toutefois, partager ces initiatives locales et provinciales avec les autres juridictions, ce qui constitue une perte énorme pour le développement des programmes de base. À son avis, la coordination nationale est la clé du succès pour les programmes de base en français au Canada.

Six ans auparavant, Gibson (1979) présente des conclusions similaires et préconise l'établissement d'un effort coordonné entre les responsables ministériels, les commissions scolaires, les universités et les associations de professeurs.

À son tour, Abel (1987) dénonce le manque de coordination entre les provinces canadiennes et clame le besoin d'une analyse systématique des programmes de français langue seconde au Canada et de la création d'un modèle théorique sur lequel les concepteurs de programmes pourraient se baser pour obtenir une meilleure coordination entre les provinces.

Stern (1983a) va plus loin. Il suggère un modèle théorique d'analyse des programmes de base d'enseignement et crée un des rares projets dans le domaine. En effet, si au Canada beaucoup

d'études ont porté sur les programmes d'immersion, peu existent sur les programmes réguliers d'enseignement du français. Pourtant, comme le fait remarquer un de ses collègues (Steur: 1982a), la majorité des élèves de français au Canada apprendront le français dans un programme de base.

Stern ne considère pas uniquement la cohérence entre les divers programmes canadiens, il s'attache aussi à l'étude de la cohérence interne de chacun des programmes. À son avis (Stern: 1984c), les institutions scolaires et les ministères ont pris conscience de la nécessité d'améliorer leurs programmes et de les rendre plus conformes aux exigences modernes de la didactique des langues. Plutôt que de laisser à l'abandon les programmes déjà existants au profit des cours d'immersion, Stern propose de les rajeunir et de les renforcer en y introduisant un contenu culturel de qualité et des activités scolaires ayant une valeur éducative assurée. Il prône «une meilleure intégration des cours de base de français au programme global de l'école»[1] (p. 8), une articulation des programmes «de façon à faire apparaître une séquence de progression interne facilement reconnaissable» (p. 8), la définition «avec clarté des modules successifs dont les caractéristiques changeront en fonction de la maturité, du niveau et de l'expérience des élèves, chaque étape se distinguant par des objectifs spécifiques susceptibles d'être atteints relativement rapidement» (p. 8) et la diversification des méthodes pédagogiques.

Les objectifs

L'importance de la définition adéquate des objectifs que souligne Stern se retrouve parmi les caractéristiques majeures mentionnées par la ministre de l'Éducation du Manitoba, Mme Maureen Hemphill (1985, p. 3), dans son analyse des problèmes rencontrés dans l'élaboration du programme de français de base au Manitoba. Elle déclare que, durant de nombreuses années, l'enseignement du français langue seconde comme matière au programme comportait des problèmes. D'abord, les programmes étaient nommés de différentes manières, ce qui portait à confusion. Ensuite, les objectifs des programmes n'étaient pas toujours clairement spécifiés, ce qui causait parfois des inadéquations entre les attentes des parents et les compétences des élèves. Enfin, l'absence d'une ligne directrice définissant les attentes par rapport au programme, aux élèves et aux enseignants menait à de grandes disparités dans l'application des politiques à l'échelle régionale et même locale.

En résumé, pour plusieurs experts de la didactique du français langue seconde, il existe une faiblesse au niveau de l'élaboration des programmes de base d'enseignement du français langue seconde au Canada. Cette faiblesse relève pour une grande part du manque de recherches effectuées sur le sujet et de l'absence de coordination entre les provinces et de cohérence entre les programmes élaborés. Certaines solutions ont été suggérées pour pallier ce problème: améliorer la coordination entre les divers intervenants des provinces, créer un projet d'étude sur le sujet, élaborer un outil d'analyse des programmes, revoir les programmes eux-mêmes en s'assurant que les objectifs sont clairement et adéquatement définis.

PROBLÉMATIQUE

Conséquences possibles du problème

Les conséquences de l'incohérence dans l'élaboration des programmes peuvent s'avérer graves: l'application de mauvais programmes risque d'avoir un effet néfaste sur la qualité du français

[1] Toutes les citations anglaises autres que celles tirées des programmes officiels ont été traduites par l'auteur.

enseigné, sur la motivation des élèves et des enseignants impliqués. En outre, l'enseignant ne possédant pas de plan d'action précis peut se voir limité à déterminer ses objectifs, son contenu et l'organisation de sa matière en se basant sur ceux offerts par le manuel utilisé alors que ce dernier n'est pas toujours conçu en fonction des besoins des apprenants d'une province spécifique. Enfin, la correspondance de l'enseignement et de l'apprentissage avec les fins de l'éducation et avec les besoins et les attentes des différents intéressés (élèves, parents, commissions scolaires, etc.) risque de ne pas être assurée.

Perspective adoptée par Stern

Selon Stern (1984c, p. 6), «personne n'a jamais cherché à faire une analyse systématique et complète des forces et des faiblesses précises du programme». Cette lacune l'a d'ailleurs incité à mettre sur pied un projet canadien qui permet d'analyser les diverses réalisations de chacune des provinces en matière d'enseignement de base du français langue seconde à l'intérieur duquel il propose un modèle théorique d'analyse des programmes de base.

Tout en reconnaissant l'importance des objectifs (1984c), Stern part d'un point de référence plus global pour élaborer sa grille d'analyse sous-divisée en quatre types de syllabus: culture, langage, éducation, communication. En effet, dans son optique, pour bien saisir la valeur d'un programme, il faut avant tout cerner non seulement les types d'objectifs et leur contenu, mais également, l'approche que les concepteurs adoptent par rapport aux notions de langue et d'apprentissage des langues.

Perspective adoptée dans la présente étude

L'originalité de la présente étude, qui vise elle aussi l'analyse des programmes de base de français langue seconde, réside en l'application d'une grille d'analyse des programmes de base du français élaborée en fonction des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci sont, comme le disent De Landsheere et De Landsheere (1984, p. 21), «le point de départ pour la préparation d'une activité éducative, et le point d'arrivée pour évaluer les résultats de cette action».

Nous appliquerons une grille d'analyse à quatre programmes de base. Chacune des années d'étude du primaire et du secondaire au cours desquelles un enseignement du français langue seconde est dispensé apparaissent dans cette étude qui se veut aussi exhaustive que possible.

L'application de cette grille, l'analyse de chacun des programmes, de même que la comparaison des résultats qui en découlent, permettront la mise à jour des particularités des programmes de base et des différents choix retenus pour régler les problèmes rencontrés.

CADRE THÉORIQUE ET DÉFINITION DES CONCEPTS

Avant de présenter la méthodologie, il convient de définir les principaux concepts de cette étude. Les objectifs d'apprentissage des programmes de base d'enseignement du français langue seconde en constituent l'objet et, partant, les concepts d'objectif, de programme de base et de français langue seconde sont tour à tour définis. Par ailleurs, un survol des grilles d'analyse des objectifs est effectué avant de justifier le choix de la grille de D'Hainaut.

De Landsheere et De Landsheere (1984, p. 17) insistent sur l'importance d'une bonne élaboration des objectifs pour le développement d'un programme de cours adéquat: «La clé de la méthode d'élaboration des curriculums est précisément la définition des objectifs. Aussi longtemps que l'analyse philosophique, politique, psychologique et scientifique n'a pas permis de cerner les buts à poursuivre, on ne peut rien construire de vraiment valable.»

Pour bien comprendre ce qu'est un objectif d'apprentissage, il faut d'abord en maîtriser le concept. Dans leur dictionnaire de didactique des langues, Galisson et Coste (1976, p. 381) qualifient la notion d'*objectif* de «fonction cardinale» touchant aux problèmes soulevés dans le choix des contenus d'enseignement et dans la progression et l'évaluation des apprentissages. Malgré leur influence sur la globalité de l'apprentissage, «on [s']attend que les *objectifs* soient définis de façon opératoire, en termes de tâches à accomplir, de capacités à montrer, de comportement à maîtriser» (1976, p. 381), en termes précis donc.

Daniel Hameline (1979) ajoute quelques précisions. Il différencie les termes *objectif général, objectif précis, finalité* et *but*: si «un *objectif général* est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage [...]» (p. 98), l'*objectif spécifique*, qu'on nomme aussi opérationnel, est, pour sa part, «issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences "opérationnelles" soient satisfaites» (p. 100): l'objectif doit décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique, viser un comportement observable, mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester et indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

Quant à la *finalité*, elle constitue «une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation» (p. 97), tandis que le *but* s'avère «un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation»(p. 98). Ces quatre définitions reformulées succintement par Barlow (1987) correspondent aux notions retenues dans la présente étude.

Programme régulier

Cette analyse utilise comme matériel de base les programmes de base. À noter que la notion de programme de base sous-entend deux oppositions majeures: programme/méthode, manuel, technique, plan de cours; régulier/immersion (précoce et tardive), enrichi, prolongé.

Programme, méthode, manuel, technique et plan de cours

Ullman (1982) considère le *programme* comme un terme général qui regroupe l'ensemble de l'organisation des plans d'enseignement, c'est-à-dire les objectifs, les stratégies d'apprentissage et l'évaluation. Cette définition répond assez bien aux particularités des documents analysés dans la mesure où leur provenance officielle n'est pas considérée. La définition offerte par Leang et Avanzini tient compte de cette dimension (1974, p. 214): «le *programme officiel* détermine dans leurs grandes lignes, les buts, les contenus et les moyens de l'éducation et de l'instruction; il peut avoir en tout ou en partie un caractère contraignant ou seulement indicatif».

Pour sa part, la *méthode* constitue un ensemble de moyens pédagogiques et de démarches basées sur un ensemble cohérent de principes visant l'apprentissage d'une matière donnée. Elle est souvent confondue avec le *manuel* qui, tout en s'inspirant de cette dernière, s'en différencie du fait qu'il consiste en du matériel scolaire concret comportant (Laeng et Avanzini: 1974, p. 294) «un résumé maniable de connaissances, établi à l'intention des élèves d'une classe définie pour une discipline déterminée». La *technique* se réfère au procédé précis développé par l'enseignant lorsqu'il recherche le développement chez l'élève d'une habileté ou de connaissances précises. Enfin, le *plan de cours* (appelé également *syllabus*) reproduit l'ordre de présentation du contenu d'enseignement d'une matière retenue dans le cadre d'un cours.

Types de programmes

Il existe plusieurs types de programmes. Goguen (1984) en compte cinq dont la caractéristique majeure réside dans la durée de l'apprentissage. À titre d'exemple, il présente les programmes d'enseignement du français au Nouveau-Brunswick. Dans le programme *de base*, le français (en tant que matière à l'étude) est enseigné sur une base quotidienne trente minutes au niveau élémentaire et cinquante minutes au niveau secondaire. Le programme *de base enrichi* accorde plus de temps au français (cinquante minutes par jour à l'élémentaire par exemple). Contrairement au programme *de base prolongé* dans lequel une matière est enseignée en français comme supplément au programme régulier, le programme *d'immersion précoce* exige un enseignement entièrement en français qui commence en 1re année alors que le programme *d'immersion tardive* impose la transmission des connaissances en français à partir de la 7e année seulement.

Cette classification reproduit assez fidèlement la diversité des programmes. Bien sûr, le nombre d'heures peut varier d'une province à l'autre et d'une région ou d'une école à l'autre, mais les points essentiels restent inchangés: le français en tant que matière d'enseignement ou de langue d'enseignement, la durée du cursus et l'étendue du contenu du cours.

Français, langue seconde

Le concept de français langue seconde, dernier dans la liste des concepts à maîtriser, peut avoir plusieurs sens comme l'a montré Stern (1983a). Il faut le réduire pour les besoins de la présente étude: dans un contexte canadien, le terme *français langue seconde* confronté à *français langue maternelle* englobe tous les interlocuteurs dont le français n'est pas la première langue apprise et utilisée.

Outil d'analyse

Une fois définis les concepts propres aux documents à l'étude, il importe d'établir les raisons qui justifient l'utilisation de la grille de D'Hainaut pour les analyser.

Le thème des objectifs pédagogiques a fait coulé beaucoup d'encre. La formulation, la classification et la mesure de l'atteinte des objectifs sont des domaines abondamment documentés. Par contre, comme le fait remarquer Creutz (1978, p. 31), «le problème de la sélection méthodique des objectifs éducationnels est une question encore peu investiguée».

À notre connaissance, il n'existe que deux grilles d'analyse des objectifs visant la sélection et la validation des objectifs, celle de D'Hainaut et celle de Creutz, celle-ci s'inspirant de la première.

La grille de D'Hainaut, étroitement liée à la conception des programmes, pose treize questions majeures. La grille de Creutz reprend quelques points présentés par D'Hainault et les articule différemment. Comme le plus grand nombre de critères de la grille d'analyse de D'Hainaut permet une analyse plus détaillée, celle-ci sera privilégiée, mais quelques modifications indiquées au chapitre suivant lui seront apportées.

Chapitre II

CRITÈRES D'ANALYSE ET PROGRAMMES RETENUS

MÉTHODOLOGIE

Au chapitre précédent, nous avons justifié le choix de la grille de D'Hainaut, dans le présent chapitre nous allons expliquer chacun des critères de cette grille et donner les raisons qui nous ont motivé à l'adapter. Par la suite, nous présenterons les programmes sélectionnés pour analyse et les raisons de ce choix.

Les critères de la grille de D'Hainaut (Voir annexe A)

D'Hainaut a déterminé treize critères pour ce qu'il appelle son questionnaire: sept en rapport direct avec un objectif ou un but individuel et six liés aux objectifs dans leur ensemble. Pour nos besoins, l'ordre de présentation et le nom des critères ont, dans certains cas, été modifiés. De plus, quelques critères ont dû être rejetés par manque d'information valable, d'autres ont été redéfinis.

L'ordre de présentation

Les critères ont été départagés selon qu'ils se rapportent au lien entre les buts et les objectifs, aux objectifs entre eux ou à chacun des objectifs en particulier.

Notre grille se présente ainsi:

Les objectifs par rapport aux buts et finalités

1. Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation (Cohérence avec les fins de l'éducation)
2. Couverture des buts par les objectifs (Couverture)

Les objectifs, les uns par rapport aux autres

3. Organisation des objectifs (Organisation logique ou pédagogique)
4. Valeur hiérarchique des objectifs (Valeur hiérarchique)
5. Cohérence des objectifs entre eux (Cohérence)
6. Équilibre des objectifs (Équilibre)
7. Économie dans la sélection des objectifs (Économie)

Les objectifs en eux-mêmes

8. Champs couverts par chacun des objectifs (Champ)
9. Formulation de chacun des objectifs (Explicitation)

10. Adéquation psycho-pédagogique (Adéquation psycho-pédagogique)
11. Adéquation socio-affective (Acceptabilité affective)

Les termes entre parenthèses indiquent le titre utilisé par D'Hainaut. La compartimentation en trois groupes n'implique aucunement l'absence d'interaction des critères de chacune des catégories. Au contraire, l'application de critère d'une catégorie appelle souvent des références au résultat de l'application de critères d'autres catégories.

Critères rejetés

Deux critères ont été laissés de côté par manque d'information pertinente: l'accessibilité et l'acceptabilité matérielle. L'*accessibilité*, pour D'Hainaut, signifie la mesure de la facilité avec laquelle un objectif est atteint. Le degré d'accessibilité est inversement proportionnel aux ressources nécessaires pour l'atteindre. Il examine cette accessibilité sous quatre angles: les ressources temporelles, humaines, matérielles et financières disponibles.

Par *accessibilité temporelle*, on entend le temps d'apprentissage et d'enseignement. L'*accessibilité en ressources humaines*, elle, porte sur le besoin en termes d'employés. Ici D'Hainaut rappelle que, «si la nature de l'objectif influence, dans une certaine mesure, les exigences en personnel, c'est surtout la nature de la méthode qui est déterminante et on pourra assez rarement attribuer une accessibilité en personnel différente de la moyenne» (p. 91). Dans le cas de l'évaluation de l'*accessibilité matérielle*, D'Hainaut constate à nouveau que la méthode est déterminante. Il inclut dans le terme *matérielle* les documents, les appareils didactiques et les espaces de travail. Enfin, l'*accessibilité financière* représente l'adéquation des objectifs et des fonds disponibles.

L'*acceptabilité matérielle* dépend de la manière dont le professeur dispose des ressources indispensables à l'atteinte d'un objectif.

L'acceptabilité matérielle et l'accessibilité constituent pour un observateur de l'extérieur deux points difficiles à analyser. En effet, l'information fournie dans les programmes officiels suffit rarement à identifier les ressources disponibles dans les écoles et les commissions scolaires. Aussi, plutôt que de fournir une analyse partielle et peut-être inexacte, ces deux points ne seront pas considérés dans la présente étude.

Définition des critères

La définition des critères suggérée par D'Hainaut a parfois été modifiée. Voici chacun des critères, dans l'ordre où nous les avons utilisés, avec leur définition originale, les modifications apportées et les raisons de ces changements.

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation***

En établissant des objectifs d'apprentissage, les responsables visent des buts précis qui véhiculeront les options fondamentales de la politique éducative en termes de valeurs, de besoins et des conceptions de la connaissance, de l'apprentissage des langues (en particulier du français) et du rôle de l'école dans la société.

Stern rappelle que (1983a, p. 303):

> «Lors de la définition des objectifs d'enseignement, le professeur doit être guidé par une conception de ce que signifie connaître un langage. Comme les psycho-linguistes fournissent des concepts et des théories sur la compétence, la connaissance et l'usage de la langue, le théoricien du langage doit certainement les considérer.»

D'Hainaut précise (1985, p. 86):

> «Quand on examine un objectif, il faut d'abord se demander quel but cet objectif permet d'atteindre, quel savoir, quel savoir-faire ou quel savoir-être plus global il permet de maîtriser, quels rôles ou quelles fonctions il permet de remplir ou quelles tâches il permet d'accomplir. *La cohérence d'un objectif par rapport à la politique éducative* sera fonction de sa nécessité pour atteindre un but et de la cohérence de celui-ci par rapport aux fins de l'éducation».

Nous verrons donc les options fondamentales de la politique éducative déterminée par le ministère de l'Éducation. Nous n'en évaluerons toutefois pas la valeur, ceci se situant hors du champ de la présente étude. Une attention sera portée à toute mention dans le programme des rôles de l'éducation et de l'enseignant, de l'apprentissage d'une langue seconde et de la culture ainsi que des buts du programme de français au regard des besoins de l'élève et de la communauté. La cohérence de chacun des objectifs par rapport à ces options sera ensuite analysée.

2. *Couverture des buts par les objectifs*

Les objectifs peuvent être cohérents avec les buts et finalités sans pour autant les couvrir entièrement. La *couverture* implique que l'ensemble des objectifs englobe les buts de l'enseignement, c'est-à-dire qu'il contient tout ce qui est nécessaire à leur réalisation.

3. *Organisation des objectifs*

L'*organisation* est définie par D'Hainaut (1985, p. 96) comme la «première étape de la nécessaire organisation des activités d'enseignement ou d'apprentissage dans une progression qui respecte les contraintes de la matière et qui est adaptée aux démarches de celui qui apprend». Nous regarderons donc le mode d'organisation des objectifs et la logique sous-jacente. Nous porterons également attention au fait que la même logique soit employée ou non tout au long des années d'apprentissage.

4. *Valeur hiérarchique des objectifs*

La *valeur hiérarchique* est vue par D'Hainaut comme la mesure de la nécessité d'un objectif préalable pour l'atteinte d'un autre objectif. En d'autres mots, et pour reprendre les paroles de D'Hainaut lui-même, «il arrive qu'un objectif n'ait pas d'intérêt en lui-même et qu'il ne soit pas directement nécessaire à la maîtrise d'un but mais constitue un passage obligé vers un autre objectif qui, lui, est une composante directe de la maîtrise d'un but» (p. 87). On parle donc de préalables ou de hiérarchisation des objectifs. Plusieurs taxonomies tentent d'établir une telle hiérarchie entre les objectifs. Une des plus connue est celle de Bloom que nous reproduisons en annexe (Voir annexe B). Elle sera utilisée au besoin.

Le principe général de la théorie de l'apprentissage voulant que les étapes et le contenu de l'apprentissage soient organisés en fonction du passage du connu vers l'inconnu, du général vers le spécifique, du simple vers le complexe, sera également pris en considération.

5. *Cohérence des objectifs entre eux*

Si au niveau du premier critère est ressortie l'importance de la cohérence entre les objectifs et les fins de l'éducation, il s'agit ici d'étudier la *cohérence interne*, c'est-à-dire entre les objectifs. D'Hainaut rappelle qu'un «objectif ne doit pas seulement être cohérent par rapport au but à la réalisation duquel il conduit mais doit aussi être cohérent avec les autres objectifs» (1985, p. 88). Il ajoute plus loin «quand on examine un curriculum, on doit donc être attentif à sa cohérence interne, à l'absence d'incompatibilités non recherchées, à la convergence des buts vers une structure cohérente» (1985, p. 96). Autrement dit, la présence d'objectifs à un niveau ou dans une catégorie d'habileté précise doit être logiquement justifiable par rapport à la structure générale de présentation des objectifs.

6. *Équilibre des objectifs*

Selon D'Hainaut (p. 97), «les différentes parties d'un curriculum doivent être pondérées selon leur importance par rapport à la réalisation des fins de l'éducation». Ceci implique que la structure des objectifs doit également être représentative de l'importance donnée à chacun des buts de l'éducation énoncés par le Ministère. Le degré d'*équilibre des objectifs* sera donc fonction de la concordance entre l'importance donnée aux objectifs dans leur nombre et leur organisation (ex.: catégorie X, N objectifs) et celle donnée aux buts. Ce point visant l'analyse de l'équilibre dans la structure des objectifs se situe donc à l'intersection de plusieurs autres dont ceux relatifs à la cohérence des objectifs par rapport aux fins de l'éducation, l'organisation et le champ.

7. *Économie dans la sélection des objectifs*

Toujours selon D'Hainaut (1985, p. 97), «un curriculum ne devrait rien imposer de plus que ce qui est nécessaire à la réalisation des fins de l'éducation et on devrait s'efforcer de choisir les buts et les objectifs qui permettent de réaliser les fins de la manière la plus économique (au sens général du mot)». La présence d'un objectif doit donc être justifiable du point de vue de son utilité, de la précision et de la concision par lesquelles il est défini et par le fait qu'il ne peut être rempli par un autre objectif déjà sélectionné.

8. *Champs couverts par chacun des objectifs*

Pour D'Hainaut, le *champ* est un critère destiné à juger de l'étendue des applications possibles d'un objectif. Il y inclut les notions de *domaines*, de *transférabilité* et de *permanence*. Cette dernière notion est difficile à évaluer dans un objectif: l'acquisition d'un objectif tel que «to develop a favourable attitude toward people who speak French» (développer une attitude favorable à l'égard des personnes qui parlent français) se maintiendra-t-elle après quelque temps? Trop de facteurs extérieurs à l'enseignement en classe entrent en ligne de compte pour pouvoir porter un jugement sûr. C'est pourquoi cette dernière notion sera mise de côté.

Quant à la notion de *domaine* (ou plus précisément de domaine opératoire), elle consiste en la quantité des cas où la compétence est pertinente. D'Hainaut la recoupe en domaine spatial et

domaine temporel selon l'espace et le temps où la compétence définie par l'objectif reste pertinente et adéquate. Ce découpage nous semble plus adéquat pour l'évaluation globale d'un but ou d'une finalité de l'éducation qui prendrait en considération la portée de l'enseignement. De plus, il ne permet pas de faire ressortir les spécificités des champs touchés par l'enseignement des langues.

Stern (1983a) nous offre une grille qui permet une analyse plus détaillée des domaines touchés par les objectifs d'apprentissage des langues secondes. Cette grille comprend une adaptation pour la didactique des langues de la notion de *transférabilité* définie par D'Hainaut (1985, p. 88) comme la mesure dans laquelle la compétence visée par l'objectif peut être effectivement appliquée à différents cas.

En voici les composantes: d'un côté se retrouvent ce que Stern appelle les types de syllabus soit de langage, de culture, de communication, d'éducation (relativement à l'enseignement des langues); de l'autre, les types d'objectifs: de compétence, de connaissance, d'affectivité, de transfert.

Tableau 1

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	N° d'objectif			
Connaissance				
Affectivité				
Transfert				

a) Les syllabus:

Un collègue de Stern, Steur (1982b, p. 5), a résumé ainsi chacun des types de syllabus:

> «Le *syllabus de langage* aurait le vocabulaire et les composantes grammaticales habituelles mais il inclurait aussi des éléments du ***niveau-seuil*** et des composantes notionnelles et fonctionnelles. Le *syllabus culturel* orienterait les cours de français vers une ou plusieurs communautés francophones.[...] Le *syllabus de communication* est l'élément le plus souvent négligé et exigera un changement d'approches. Le Dr. Stern retient comme concepts-clé de ce syllabus le ***contact***, la ***communication***, l'***expérience authentique*** qui permettront à l'apprenant de non seulement connaître le langage mais aussi de ***le vivre*** d'une manière directe et personnelle.[...] Le *syllabus éducationnel* encourage les élèves à penser aux langues et à l'apprentissage des langues et devrait les rendre plus conscient du processus d'apprentissage des langues (***apprendre comment apprendre***).»

b) Les objectifs:

Le premier type d'objectif vise la compétence. La *compétence* renvoie à la capacité d'intégrer la langue aussi bien que la culture. Par rapport à la taxonomie de Bloom (voir annexe B), la compétence inclurait tout type d'objectif impliquant chez l'élève l'utilisation des facultés de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Le second type d'objectifs, soit la *connaissance*, comprend, selon Stern, la connaissance explicite d'une langue seconde et de la culture à laquelle cette dernière correspond (1983a, p. 503). Dans la taxonomie de Bloom (voir annexe B), la connaissance est au premier niveau de la hiérarchie dans l'organisation des objectifs. Quant à l'*affectivité*, «cet objectif inclut les valeurs et attitudes rattachées à une langue et une culture» (Stern: 1983a, p. 504). Enfin, le *transfert*, «reconnaît en tant qu'objectif la possibilité d'apprendre une langue particulière dans le but de généraliser l'apprentissage au delà de la langue en question» (Stern: 1983a, p. 504).

9. *Formulation de chacun des objectifs*

À la formulation des objectifs, D'Hainaut applique les deux notions de *transparence* et d'*opérationalité*. Il déclare qu'un

> «curriculum devrait toujours être exprimé en termes de résultats attendus de l'action éducative sur l'éduqué; au niveau des buts, il devrait spécifier les démarches, les attitudes et compétences qu'on attend de l'élève et les situations dans lesquelles il devra pouvoir les mettre en oeuvre; au niveau des objectifs, les savoir-faire devront être exprimés de telle manière qu'on puisse déterminer sans ambiguïté dans quelle mesure ils sont atteints. D'autre part, il est essentiel de clarifier autant que possible les fins éducatives et de faire apparaître les relations entre les objectifs et les buts d'une part et d'autre part entre les buts et les fins» (1985, p. 97-98).

La relation entre les objectifs et les buts et finalités sera étudiée au point «cohérence par rapport aux fins de l'éducation». En ce qui a trait aux caractéristiques relatives à la formulation d'un objectif, H.H. Stern (1983a) et Michel Barlow (1987) abondent dans le même sens que Louis D'Hainaut tout en apportant certains précisions. Ainsi H.H. Stern déclare (1983a, p. 359) que, lors de la définition des buts et objectifs attendus, les niveaux de compétence doivent être exprimés en termes positifs.

Michel Barlow (1987, p. 167) ajoute quelques indications sur ce que devrait comporter un objectif bien formulé. Il déclare: «Un *objectif général* est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en termes de capacité de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage» (1987, p. 98). Il ajoute:

> «La plupart des critiques habituellement formulées contre l'Analyse par Objectifs procèdent de cette confusion entre méthode pédagogique (ce qui sera fait et comment) et échéances (finalement, l'élève sera capable de...). [...] Définir les aptitudes terminales n'implique pas qu'on balise le cheminement pour y parvenir.»

Il reprend ensuite dans ses propres mots la définition d'un objectif spécifique ou opérationnel fournie par Hammeline (1979):

> «Un *objectif spécifique* ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés que c'est nécessaire pour que quatre

> exigences opérationnelles soient satisfaites: l'activité de l'apprenant est décrite de façon univoque (1); en termes de comportements observables (2); en précisant ses conditions d'apparition (3); et le niveau d'exigence; les critères qui évaluent le résultat (4)» (Barlow, p. 100).

Donc, pour le critère *formulation* seront retenus six des caractéristiques citées plus haut: objectif (1) défini ou non par des termes positifs, (2) s'adressant à l'élève, (3) univoque, (4) observable, (5) précisant les conditions d'atteinte et (6) les critères d'acceptabilité.

La grille suivante sera utilisée pour illustrer le résultat. Quelques commentaires justifiant l'analyse effectuée suivront parfois.

Tableau 2

CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS

N° d'objectif	univoque	élève	positif	observable	conditions	critères

10. *Adéquation psychopédagogique des objectifs*

L'*adéquation psychopédagogique*, telle que définie par D'Hainaut (1985, p. 86), s'intéresse à ce que «les compétences qu'on propose à l'élève de maîtriser soient adaptées à son niveau de maturité cognitive et affective et à ses acquis antérieurs».

11. *Adéquation socio-affective*

L'adéquation socio-affective est le critère qui permet d'identifier le rapport entre, d'une part, l'atteinte de l'objectif et, d'autre part, les valeurs véhiculées et les attitudes recherchées chez l'élève. Pour D'Hainaut, elle doit être évaluée pour tous les intervenants du milieu, cependant nous nous limiterons à l'adéquation au regard des élèves, les objectifs s'adressant plus spécifiquement à eux.

Programmes retenus et critères de sélection

Les programmes à l'étude sont ceux du ministère de l'Éducation de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec. Ils ont été retenus parce qu'ils couvrent toutes les années du primaire et du secondaire, qu'ils sont adoptés officiellement par le Ministre de l'éducation de la province, qu'ils sont originaux en ce sens qu'ils ne reprennent pas d'éléments d'autres programmes.

N'ont pas été retenus les programmes des provinces suivantes:

Île du Prince-édouard:	Le programme s'inspire en grande partie de celui de l'Alberta.
Manitoba:	Certaines parties du programme ne sont pas encore officiellement acceptées et ne sont pas disponibles pour consultation.

Nouveau-Brunswick:	Le programme est en révision.
Nouvelle-écosse:	Le programme présente des buts mais aucun objectif. Ces derniers doivent être déterminés par chacune des écoles.
Saskatchewan:	Le programme est en révision et n'est pas encore officiellement accessible pour consultation.
Terre-Neuve et Labrador:	Une partie de programme est en révision. Une autre sera nouvellement élaborée.
Territoires du Nord-Ouest:	Aucune information n'a pu être obtenue du Ministère dont c'est la juridiction.
Yukon:	Les enseignants utilisent le programme de la Colombie-Britannique.

Documents d'analyse

Voici pour chacune des provinces, la liste des publications officielles privilégiées:

Alberta

Dans le cas de l'Alberta, deux programmes sont disponibles. Seul le premier programme de neuf ans a été analysé parce qu'il englobe le programme triennal:

Alberta Education. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12).* Edmonton, Language Services Branch /1980a/. 391 p.

Alberta Education. *Three-Year French Program. Curriculum Guide. Grades 10-12.* Edmonton, Language Services Branch /1980b/. 115 p.

Colombie-Britannique

Pour la Colombie-Britannique, nous avons analysé les documents suivants:

British Columbia, Ministry of Education. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide.* Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/.

Chacune des lettres du titre de cette publication représente un programme de longueur particulière: A pour des études de 8 ans commencant à la maternelle, B pour des études de 4 ans et C pour des études de 2 ans. Le type A recoupe les types B et C, c'est pourquoi nous n'avons examiné que celui-là.

British Columbia, Ministry of Education. *Secondary French Curriculum Guide.* Victoria, Curriculum Development Branch /1980/. 124 p.

Ce document couvre les années du secondaire et inclut six niveaux. Le premier niveau peut avoir été complété au primaire ou faire l'objet d'études en 8^{e} année. Le dernier niveau peut, selon le niveau d'entrée, être enseigné en 12^{e} année ou être utilisé comme cours additionnel à celui de la 12^{e} année.

Québec

Pour le programme du Québec, on retrouve:

> Québec, Ministère de l'éducation. *Programme d'études, primaire: français langue seconde.* Québec /décembre 1982a/. 391 p.
>
> Québec, Ministère de l'éducation. *Français, langue seconde, premier cycle.* Québec, La Direction générale /1982/.
>
> Québec, Ministère de l'éducation. *Français, langue seconde, second cycle.* Québec, La Direction générale /1983a/. 121 p.

Le premier document couvre les deux cycles du niveau primaire, le second et le troisième, les cycles initial et terminal du secondaire. Les trois parties du programme n'offrent qu'un seul niveau d'entrée pour le commencement des études.

Ontario

Enfin, pour l'Ontario, nous avons analysé les deux publications suivantes:

> Ontario, Ministry of Education. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division.* Toronto, Ontario Ministry of Education /1980b/. 108 p.

Cette publication couvre le primaire et les autres niveaux appelés junior et intermédiaire. C'est un programme unique, adaptable par le professeur selon le niveau où la classe a débuté l'apprentissage de la langue seconde. Il existe quatre niveaux d'entrée possibles: la 1re année, la 4e année, la 7e année ou la 9e année.

> Ontario, Ministry of Education. *Curriculum Guidelines. Ontario Academic Courses (OAC) Français langue seconde, Core French, Extended French, Immersion French.* Toronto, Ontario Ministry of Education /1986/.

Ce programme de cours, en supplément du premier programme, peut être appliqué à la suite d'apprentissages effectués par les élèves de 12e année du cours de base, d'immersion ou prolongé (c'est-à-dire les cours enseignés en français dans une autre matière que le français).

Chapitre III

ANALYSE DES OBJECTIFS DES PROGRAMMES RETENUS

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ALBERTA[1]

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** (Voir les objectifs généraux et spécifiques - annexes D et E)

Selon le ministère de l'Éducation de l'Alberta, l'apprentissage d'une langue seconde permet d'acquérir un outil pour communiquer des renseignements, des opinions et des sentiments. Il stimule, de plus, le développement des facultés d'analyse et de résolution de problèmes qui sont à leur tour applicables à la compréhension du processus d'apprentissage et du fonctionnement des langues. L'étude plus spécifique de la langue française et du mode de vie des francophones signifie la reconnaissance du statut officiel de cette langue au Canada et de son influence dans le monde. Elle représente en outre la promesse de meilleures chances d'emploi sur un marché du travail de plus en plus compétitif.

À partir de ces conceptions de la langue seconde et de son apprentissage, le Ministère a déterminé les buts du programme (voir Annexe C) qui visent globalement à ce que l'élève développe sa personnalité et sa sensibilité culturelle, son habileté à communiquer en français de manière créative et originale, sa capacité d'intégrer et de généraliser les concepts rattachés aux langues et à leur apprentissage et, enfin, sa motivation à poursuivre ultérieurement des études dans le domaine des langues.

Ces finalités et buts sont cohérents avec les objectifs généraux et spécifiques du programme, qui, pour les besoins de la présente étude, sont respectivement identifiés par *G* et *S*. Bon nombre d'objectifs relèvent, en effet, de l'approche communicative qui fait de la langue un outil pour transmettre un message et réaliser certaines fonctions sociales comme interviewer quelqu'un (obj. G-40) et s'excuser dans diverses situations (obj. S-4). Les objectifs généraux et spécifiques comportent également des éléments relatifs à la connaissance et à l'utilisation de concepts sur la structure de la langue, y compris son système phonétique (ex.: objectifs G-1) et grammatical (ex.: obj. S-39). En outre, les objectifs généraux touchent à la compréhension interculturelle par la description, par exemple, des similarités et des différences entre la culture de l'élève et la culture française (ex.: objectif G-104).

---

[1] Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a annoncé une prochaine révision de son programme de base de français langue seconde. Au moment de la rédaction de ce mémoire, le document analysé ici était toutefois encore le programme officiel en Alberta.

2. *Couverture des buts par les objectifs*

Le premier but du programme albertain concerne le développement d'habiletés à communiquer et à comprendre un message et est couvert par les objectifs de compétence de communication comme comprendre différents interlocuteurs dans des contextes variés (ex.: G-5) ou exprimer de la surprise (ex.: obj. S-222). Le second vise le développement de la personnalité de l'élève et, tout particulièrement, de sa sensibilité culturelle. Cet objectif dépend de la connaissance des modes de vie, valeurs et contributions des francophones à la société ainsi que de l'ouverture aux langues étrangères et à la francophonie nationale et internationale. Les objectifs généraux comportent les éléments culturels visés par ce but comme reconnaître la connotation culturelle de certaines expressions (obj. 106). Ils excluent cependant toute référence au comportement affectif de l'élève. Les objectifs spécifiques, pour leur part, ne mentionnent ni la culture francophone, ni la valorisation d'une attitude particulière: émettre des souhaits (obj. S-163) ne laisse percevoir aucune caractéristique propre à la culture francophone. Le deuxième but ne peut donc être atteint que si le contenu lexical et la méthode comportent des éléments culturels et affectifs.

Le troisième but prône une utilisation originale et créative de la langue issue de l'expression des idées et des sentiments personnels de l'élève, de la découverte d'une autre dimension de sa personnalité et de l'application de ses habiletés à un contexte nouveau et significatif. L'ensemble des objectifs généraux et spécifiques, et en particulier ceux de communication, constituent pour l'élève une situation d'apprentissage nouvelle et significative qui stimule chez lui le développement de facultés encore non explorées et permet, en vertu de la philosophie sous-jacente à l'approche communicative, l'expression de messages comportant des sentiments et des opinions personnels comme persuader quelqu'un (obj. G-81) et exprimer des souhaits et des désirs (obj. S-37).

Le quatrième but concerne la capacité de faire des généralisations et d'acquérir des concepts sur les structures langagières et le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Les objectifs généraux et spécifiques qui le couvrent concernent la connaissance et l'usage varié des éléments structurels du français comme la syntaxe (obj. G-8), la grammaire (obj. S-87) et les niveaux de langage (obj. G-69) ainsi que l'utilisation d'outils d'apprentissage tel que le dictionnaire (obj. G-92).

Enfin, avec le cinquième but, le Ministère veut développer chez l'élève le goût de continuer des études en langue ultérieurement. Il n'est pas directement perceptible dans la formulation des objectifs. La satisfaction que retire un élève de l'atteinte des objectifs peut être un facteur de motivation qui le poussera à approfondir ses connaissances, mais beaucoup d'autres facteurs tels que la méthode pédagogique, l'attitude du professeur et l'environnement social entrent aussi en ligne de compte. Les objectifs seuls ne peuvent donc garantir l'atteinte de ce but.

En résumé, la majorité des buts peuvent être couverts par les objectifs. Seul celui relatif au développement de la personnalité et de la sensibilité culturelle ne transparaît pas entièrement dans les objectifs spécifiques et généraux. En outre, le but concernant la motivation à prolonger des études en langue ne peut être assuré uniquement par l'atteinte des objectifs.

3. *Organisation des objectifs*

Les objectifs généraux du programme de français de l'Alberta sont rangés en cinq catégories: habileté de compréhension orale, d'expression orale, de lecture, d'écriture et, enfin, de compréhension culturelle. Cet ordre de présentation reflète une séquence d'apprentissage souvent considérée par les théoriciens du langage comme adéquate: la compréhension avant la production, l'oral avant l'écrit.

Les objectifs spécifiques sont regroupés par fonctions langagières, généralement les mêmes au cours des années du cursus. Ces fonctions et les objectifs qu'elles englobent ne sont organisées selon aucun ordre précis comme le signale le programme (Alberta, *Nine-Year Program*, p. 6) et comme le démontre le tableau 3.

La présentation des objectifs du programme albertain apparaît, dans l'ensemble, clairement ordonnée. Elle comporte toutefois deux faiblesses: d'abord, l'organisation des objectifs généraux diffère sans raison de celle des objectifs spécifiques; ensuite la seconde catégorie d'objectifs du tableau relative à la description de personnes et d'objets est répétée inutilement en 9e année du programme.

Tableau 3

RÉPARTITION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME ALBERTAIN SELON LE NIVEAU ET LA CATÉGORIE ORGANISATIONNELLE[2]

NIVEAU / CATÉGORIES	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Expressing social conventions	5	1	2	8	8	8	11	12	12
*Identifying and/or describing Persons/People, Animals or Objects/Things	13	5	3	3 + 1	2 + 1	1 + 1 + 2	2 + 2	1 + 5	1 + 9
Expressing Actions	2	1	5	2	5	5	18	15	18
Expressing Possession	2	1	1		1		2	2	2
Expressing Time	1	3	8	1	3	1	3		
Expressing Location	1	2	4	2	3	2	3	3	3
*Expression Emotion, Wishes, Preference, Uncertainty, Feelings	1	1	1				1	5	2
*Expressing Manner and Means		2	1						
*Expressing Desire, Abilities and Permission		1	2	2	1				
Expressing Cause and Effect		1	1				1	2	2
Connecting Ideas		2	2						
Expressing Quantity				4	4	3	2	3	4
*Expressing States of Mind, Attitudes and Obligations and Necessity				1		1	2		
Indirect Speech				1	2	1	3	1	1
Expressing Relationships				1	1	1	2	6	7
Specifying Persons or Objects					2		4	5	1
TOTAL	**25**	**20**	**30**	**26**	**33**	**25**	**56**	**59**	**62**

[2] (*) indique que le titre de la catégorie peut subir des modifications selon le niveau visé. Les chiffres représentent le nombre d'objectifs par catégorie et (+) signifie qu'une catégorie est répétée.

4. *Valeur hiérarchique des objectifs*

Les objectifs généraux présentent une progression en forme de spirale. Les premiers objectifs sont majoritairement repris aux niveaux supérieurs où leur sont adjoints d'autres objectifs. Par exemple, les cinq objectifs de compréhension auditive visés en 4e, 5e et 6e années (objectifs G-1 à G-5) sont identiques aux cinq premiers (G-26 à G-30) des huit objectifs de compréhension auditive de 7e, 8e et 9e années.

Les objectifs spécifiques sont, eux aussi, construits selon une hiérarchie interne. Tout comme les catégories langagières auxquelles ils appartiennent (voir tableau 3), ils sont, pour la plupart, présentés à nouveau dans les années ultérieures. Ils peuvent alors comporter des variantes du point de vue de la forme comme dans les objectifs S-4 (4e année: "to excuse himself in various situations") et S-74 (7e année: "to express apologies") où la fonction *s'excuser* est exprimée de deux manières différentes. Ils peuvent également différer du point de vue du contenu comme dans les objectifs S-18 (4e année) et S-29 (5e année) où l'élève doit donner l'heure avec la notion d'heure dans le premier cas, et de quart et demi-heure dans le second.

5. *Cohérence des objectifs entre eux*

Les objectifs spécifiques ne couvrent pas parfaitement les objectifs généraux. Nulle part dans les objectifs spécifiques ne précise-t-on, par exemple, l'usage d'un dictionnaire comme dans l'objectif G-49. Les objectifs spécifiques n'en sont pas pour autant incohérents par rapport aux objectifs généraux: dans l'ensemble les deux niveaux d'objectifs contiennent des éléments structuraux et des fonctions langagières similaires où l'élève doit, par exemple, combiner des structures grammaticales (objectifs G-4 et S-39) et utiliser des formules de politesse (objectif G-107) comme souhaiter la bienvenue (S-270). Par ailleurs, les objectifs spécifiques sont visiblement cohérents entre eux. Ils peuvent être associés par leur forme et leur fond, car ils sont regroupés autour de fonctions et de notions langagières (ex.: l'expression de quantité, objectifs S-282 à S-285; l'expression de lieu, objectifs S-325 à S-327). Ils se répètent fréquemment d'un niveau à l'autre et subissent alors parfois de légères modifications dans leur formulation comme dans les objectifs S-11 (4e année) et S-86 (7e année): compter de 1 à 31 et compter de 1 à 100.

6. *Équilibre des objectifs*

Dans le programme albertain, les objectifs généraux et spécifiques relevant des compétences linguistique et communicative sont nombreux, alors que ceux de connaissance linguistique, de culture, de développement affectif et de transfert des connaissances à d'autres domaines de l'éducation sont en quantité restreinte, lorsqu'ils ne sont pas carrément absents comme le révèle le tableau ci-dessous. Par rapport aux buts de l'éducation qui donnent autant d'importance à chacun de ces domaines (voir la rubrique Couverture des buts par les objectifs), les objectifs ne sont pas équilibrés.

Tableau 4

RÉPARTITION DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME ALBERTAIN SELON LES CHAMPS

TYPE D'OBJECTIFS / CHAMP	GÉNÉRAUX	SPÉCIFIQUES
Connaissance linguistique	10	
Compétence linguistique	50	162
Connaissance communicative	3	
Compétence communicative	36	179
Culture	17	
Affectivité		
Transfert		
Éducation	2	

Les objectifs spécifiques du programme albertain présentent en outre une variation assez importante dans leur répartition par fonction langagière et par année et ce, sans raison apparente (voir tableau 3). Par exemple, en quatrième année, 13 objectifs portent sur l'identification et la description d'objets, de personnes ou d'animaux alors qu'un seul touche à l'expression de sentiments. De plus, en 5e année, l'élève doit atteindre 20 objectifs d'apprentissage alors qu'en 6e, il doit en réaliser 30, en 9e, 25 et en 12e, 62! De manière générale, les objectifs généraux et spécifiques présentent donc, par leur distribution, un déséquilibre que le programme ne justifie pas.

7. *Économie dans la sélection des objectifs*

Les objectifs généraux sont généralement formulés de manière claire et concise et ne semblent contenir aucun élément inutile. S'ils sont quelquefois repris à des niveaux supérieurs, c'est dans le but d'assurer une progression dans l'apprentissage (voir la rubrique Valeur hiérarchique). Du point de vue économique, ils sont donc sélectionnés adéquatement. Les objectifs spécifiques, par contre, présentent en cette matière quelques faiblesses. D'abord, ils sont parfois redondants: ils peuvent être répétés totalement ou partiellement à l'intérieur d'un même niveau (exemple de répétition totale: obj. S-121 et S-122; exemple de répétition partielle: obj. S-191 et S-192). Ensuite ils apparaissent lourds et ambigus lorsqu'ils visent, comme dans les objectifs S-32 et S-92, deux fonctions langagières liées par le mot-outil *ou*.

8. *Champs couverts par chacun des objectifs*

Les objectifs généraux du programme de l'Alberta font appel à la connaissance et à la compétence linguistique et communicative ainsi qu'à la culture et au processus d'apprentissage, alors que les objectifs spécifiques ne font appel qu'à la compétence communicative et linguistique. Pourtant, les buts et principes du Ministère accordent autant d'importance à la *connaissance*, à la *compétence communicative* et *linguistique*, au développement de la personnalité (*affectivité*) ou à

la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue seconde, à la généralisation des concepts rattachés à cette dernière et à la motivation à continuer des études dans le domaine des langues (*transfert* et *éducation*). Du point de vue des champs couverts, les objectifs accusent donc un déséquilibre que laissent voir les tableaux 5 et 6.

Tableau 5

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX (G) DU PROGRAMME ALBERTAIN

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	3, 4, 6, 11, 13-15, 18-20, 28-29, 33-39, 42-45, 50-53, 61-62, 66, 70-75, 83-86, 94-99	24, 25, 55, 58, 68, 104, 107-108	5, 10, 13, 20, 30, 32, 38 40-42, 46-48, 53, 63, 65, 67, 74, 76-77, 81-83, 87-91, 93, 95, 98-102	49, 92
Connaissance	1, 2, 12, 16-17, 26-27, 59-60, 69	21-23, 54, 56-57, 103, 105-106	31, 64, 69	
Affectivité				
Transfert				

Tableau 6

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (S) DU PROGRAMME ALBERTAIN

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	9, 16, 20, 27, 38-40, 47, 58-59, 62-64, 66, 69-70, 83, 85-90, 94-96, 108-112, 117, 119-126, 129, 138-144, 146-149, 154, 166, 170-171, 177-189, 193-198, 201, 202, 204-205, 209-210, 223-226, 232-236, 240-247, 249-257, 259-269, 283-299, 302, 303, 305-310, 312-324, 327-331		1-15, 17-19, 21-26, 28-37, 41-46, 48-57, 60-61, 65, 67-68, 71-82, 84, 91-93, 97-107, 113-116, 118, 127-128, 130-137, 144-145, 150-153, 155-165, 167-169, 172-176, 190-192, 196-197, 199-200, 203, 206-208, 211-222, 224-225, 227-231, 237-239, 248, 258, 270-282, 297-298, 300, 302-304, 310-311, 325-326	
Connaissance				
Affectivité				
Transfert				

9. *Formulation de chacun des objectifs*

Les six caractéristiques qui permettent d'analyser la formulation des intentions pédagogiques ont été définies en fonction des objectifs spécifiques et non des objectifs généraux. Le tableau de l'annexe F ne présente donc que les critères de formulation rencontrés par les objectifs spécifiques du programme albertain. D'après ces critères, la formulation des objectifs est incomplète et incohérente. Incomplète parce que les conditions d'atteinte ne sont fournies que la moitié du temps et le critère d'acceptation qu'une seule fois. Incohérente parce que le choix et la présentation des verbes et des pronoms utilisés varient de manière injustifiée. Ainsi, dans certains cas, le verbe est placé en tête d'une série d'intentions pédagogiques comme dans les objectifs S-71 à S-78: exprimer des remerciements, des excuses, etc. Dans d'autres cas, le verbe est répété à chaque intention pédagogique comme dans les objectifs S-79 à S-81: dire et demander qui est quelqu'un, dire et demander le lieu de naissance, dire et demander la date de naissance. En outre, deux verbes d'action différents sont quelquefois inadéquatement intégrés à un même objectif comme par exemple, "to enquire after" (s'enquérir) et "tell" (dire) dans l'objectif S-2. Enfin, les pronoms personnels sont utilisés de manière inconsistante dans l'ensemble des objectifs. L'élève est désigné quelquefois par "he" (ex.: obj. S-48), quelquefois par "one" (obj. S-92).

10. *Adéquation psycho-pédagogique*

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta stipule que plusieurs des habiletés déjà utilisées par l'élève dans sa langue maternelle pourront servir à l'étude de la langue seconde et vice-versa. Il ajoute que la formation dispensée aidera à combler les besoins de l'élève qui se retrouvera plus tard sur un marché du travail de plus en plus compétitif (Alberta, *Nine-Year Program*, p. 2). Les objectifs généraux du programme tiennent compte de ces principes et assurent le respect des intérêts et des besoins des élèves. Ils partent du connu, de la langue maternelle, pour intégrer la nouvelle matière, comme dans l'objectif G-92 où l'élève utilise un dictionnaire bilingue. Ils intègrent des fonctions communicatives qui peuvent servir à la future carrière de l'élève comme écrire des lettres d'affaires (obj.: G-102). Enfin, ils permettent une personnalisation de l'apprentissage en incluant, par exemple, la possibilité d'effectuer des recherches sur un sujet au choix de l'élève (G-108).

Les objectifs spécifiques laissent peu percevoir ces préoccupations. En effet, aucune référence à la connaissance de la langue maternelle ou aux intérêts et aux besoins de l'élève n'y est faite. Seule la valeur hiérarchique (voir ci-dessus la rubrique Valeur hiérarchique) assure que l'apprentissage s'effectue à partir du connu. En résumé, si les objectifs généraux reflètent clairement les principes d'adéquation psycho-pédagogique du programme, les objectifs spécifiques n'y font pas écho.

11. *Adéquation socio-affective*

Les valeurs et attentes entourant l'enseignement du français langue seconde en Alberta sont clairement énoncées. D'une part, le programme vise l'atteinte d'un sentiment de satisfaction personnelle qui amènera les élèves à poursuivre des études dans le domaine des langues. D'autre part, il encourage l'épanouissement de la personnalité et de la sensibilité culturelle et, en particulier, le développement de la créativité et de l'ouverture d'esprit par rapport aux cultures étrangères.

Certains objectifs généraux contribuent à la transmission des attitudes positives prônées par le programme. Ainsi, l'objectif G-91 qui consiste à lire des articles de journaux ou de revues pour information ou par plaisir peut indirectement stimuler la curiosité intellectuelle et le désir de

continuer des études en français. Par contre, aucun objectif spécifique ne présente clairement de signe d'adéquation socio-affective. De toute manière, les objectifs généraux et spécifiques du programme ne peuvent à eux seuls assurer le transfert de certaines valeurs comme la tolérance et l'ouverture d'esprit, car l'environnement de l'élève, l'attitude de l'enseignant et la méthode d'apprentissage employée jouent ici un rôle primordial.

Conclusion

Les objectifs du programme de l'Alberta sont cohérents les uns par rappport aux autres et correspondent aux finalités du ministère de l'Éducation. Ils ne couvrent toutefois pas totalement les buts visés. Ces derniers accordent une égale importance à l'utilisation de la langue et à la valorisation de son apprentissage, à l'appréciation des cultures étrangères, au développement de la personnalité et au respect des besoins et intérêts de l'élève. Les objectifs, par contre, portent majoritairement sur la compétence linguistique et communicative. Les principes d'adéquation psycho-pédagogique et socio-affective formulés dans les buts ne sont qu'effleurés par les objectifs généraux.

Par ailleurs, les objectifs généraux et spécifiques sont clairement et hiérarchiquement organisés selon les années, les uns par habileté d'apprentissage, les autres par fonction langagière. Leur nombre est cependant inégalement réparti dans chacune de ces catégories, ce qui dénote un certain déséquilibre.

Enfin, les objectifs spécifiques qui présentent parfois quelques défauts de formulation comme la redondance et l'ambiguïté perdent de la valeur du point de vue du critère économique.

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** (Voir les objectifs généraux et spécifiques - annexes G, H et I)

Pour le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, l'étude du français langue seconde est justifiée par le contexte social actuel. En effet, le français compte présentement parmi les langues les plus importantes du monde. Au Canada, il est l'une des deux langues officielles et constitue la clé pour voyager et comprendre la communauté francophone. La découverte de la culture à laquelle la langue française est étroitement liée représente en outre une première étape dans la prise de conscience de la diversité des cultures étrangères. Ce contact fournit, de plus, un élément de motivation important, car il convertit l'apprentissage de la langue en une expérience significative et agréable qui a des chances de se poursuivre dans les années ultérieures.

Autrefois, l'apprentissage d'une langue seconde était, selon le Ministère, inadéquatement perçu comme un processus composé de stimuli isolés qui assuraient des réponses exemptes d'erreurs. Aujourd'hui, il est considéré comme le développement continu d'une activité créatrice contrôlée structurellement (B.C., 1980, p. 131). C'est ce qui explique le choix des méthodes pédagogiques utilisées dans le programme de la Colombie-Britannique. Au niveau primaire, le programme suit la méthode communicative et encourage le développement d'habiletés de communication, l'acquisition de notions et de fonctions langagières ainsi que la connaissance et l'appréciation de la culture. Au niveau secondaire, il valorise davantage une approche "éclectique" à forte tendance "audio-orale", c'est-à-dire qu'il contient différents types d'objectifs, mais surtout des objectifs structuraux (B.C., 1980, p. 9).

En conformité avec ces finalités, les buts du programme reflètent trois points essentiels: le développement d'attitudes positives par rapport à la langue française, l'acquisition d'habiletés de communication et la sensibilisation à la culture francophone. Les buts sont donc cohérents avec les objectifs spécifiques et généraux qui sont classés dans les catégories attitudinale, langagière et culturelle représentant les trois préoccupations mentionnées.

2. *Couverture des buts par les objectifs*

La manière dont les intentions pédagogiques sont présentées dans le programme permet non seulement d'établir un lien clair entre elles mais aussi d'assurer la couverture des buts par les objectifs.

Au niveau primaire, chacun des buts est présenté à deux reprises: d'abord, avec les objectifs généraux auxquels il est associé, et, un peu plus loin dans le document, avec les objectifs spécifiques correspondants. Les objectifs généraux et spécifiques sont ainsi indirectement mis en relation. Par exemple, le but relatif au développement d'habiletés de communication est, dans un premier temps, introduit avant les objectifs généraux 4, 5, 6 et 7 de la catégorie langagière; dans un second temps, il figure en tête des objectifs spécifiques 10 à 89 de la même catégorie.

Au secondaire, les buts sont répétés à chacun des six échelons d'étude et sont suivis des objectifs généraux et spécifiques les couvrant à cet échelon particulier. Ainsi, au sixième échelon, le but qui concerne l'augmentation de l'habileté à communiquer de manière efficace en français précède quatre objectifs généraux: un d'écoute (G-18), un d'expression orale (G-19), un de lecture (G-20) et un autre d'écriture (G-21). Ces objectifs généraux sont eux-mêmes respectivement suivis des objectifs spécifiques 540 à 560, 561 à 582, 583 à 592 et 593 à 624 qui sont classés dans les catégories d'habiletés correspondantes.

Le mode de présentation des intentions pédagogiques assure donc la couverture de chacun des buts par les objectifs du programme, la correspondance des uns avec les autres étant clairement établie.

3. *Organisation des objectifs*

Le programme de la Colombie-Britannique est divisé en deux documents, un pour le primaire: *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide*, et l'autre pour le secondaire, *Secondary French Curriculum Guide*.

Le programme du primaire offre trois cycles de durée différente: A, B et C. Ce type de programme à volets facultatifs a été conçu de façon à répondre aux besoins particuliers de chaque région et de chaque école de la Colombie-Britannique. Le cycle A, le plus long, couvre les années allant de la maternelle à la 7^{e} année; il dure au moins 400 heures. Le cycle B compte au minimum 200 heures d'enseignement et s'étend de la 4^{e} à la 7^{e} année. Le cycle C ne comprend que 100 heures de cours et est introduit en 6^{e} et en 7^{e} année. Les cycles B et C ne constituent que des versions abrégées du cycle A. C'est pourquoi, dans la présente étude, seuls les objectifs du cycle A ont été analysés.

Au niveau secondaire, le programme n'offre qu'un seul cycle, mais son organisation tient quand même également compte des particularités pouvant exister d'une région ou d'une école à l'autre. Les objectifs du niveau 1 peuvent être complétés au primaire ou en 1re année du secondaire, ceux

du niveau 2, en 1re ou 2e année du secondaire et ainsi de suite. Le programme comporte six niveaux; le 6e niveau peut correspondre au cours ordinaire de la 5e année du secondaire ou être considéré comme un cours additionnel pour les élèves qui envisagent d'aller à l'université.

Les objectifs généraux et spécifiques du primaire et du secondaire sont tous présentés de façon cohérente à la suite des buts correspondants et sont classés en trois grandes catégories: objectifs attitudinaux, langagiers et culturels. Les objectifs langagiers du secondaire sont, de surcroît, subdivisés selon les quatre habiletés d'apprentissage. Voici un aperçu de l'organisation des objectifs.

Tableau 7

RÉPARTITION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE SELON L'ANNÉE SCOLAIRE ET LA CATÉGORIE ORGANISATIONNELLE

Niveau	Attitude	Culture	Fonction	Langue			
				Oral		Écrit	
				E	P	L	E
Maternelle	9	4	40				
1. élémentaire	9	4	40				
2. élémentaire	9	4	40				
3. élémentaire	9	4	40				
4. élémentaire	9	3	22				
5. élémentaire	9	3	22				
6. élémentaire	9	3	18				
7. élémentaire	9	3	18				
1. secondaire	16	6		20	17	4	13
2. secondaire	16	5		15	25	8	17
3. secondaire	16	4		15	18	9	20
4. secondaire	16	4		12	20	9	20
5. secondaire	16	6		16	22	10	24
6. secondaire	16	5		21	22	10	32

Ce tableau laisse voir que les objectifs spécifiques de la catégorie langagière au primaire ne sont pas structurés de la même façon que ceux de la même catégorie au secondaire. Cette différence provient du fait que les objectifs spécifiques du primaire et ceux du secondaire relèvent de deux méthodes pédagogiques différentes: au primaire, les objectifs spécifiques contiennent des notions et fonctions et sont liés à l'approche communicative, alors qu'au secondaire ils présentent des structures linguistiques et relèvent davantage de la méthode audio-orale. Cependant lorsqu'ils sont analysés isolément, les objectifs généraux et spécifiques des niveaux primaire et secondaire apparaissent organisés de manière claire et cohérente.

4. *Valeur hiérarchique des objectifs*

Malgré le système de présentation pyramidale des intentions pédagogiques (but → objectif général → objectif spécifique), les objectifs généraux et spécifiques du programme de la Colombie-Britannique présentent quelques faiblesses du point de vue de leur valeur hiérarchique. Hormis le fait que les objectifs généraux semblent respecter l'ordre généralement considéré comme suivant l'acquisition naturelle du langage (ex.: écoute: G-4; parole: G-5; lecture: G-6 et écriture: G-7), aucune organisation hiérarchique ne peut être perçue entre eux. Par exemple, le premier objectif culturel du primaire (G-8), qui consiste à prendre conscience de la contribution de la langue et de la culture françaises au Canada, n'est pas préalable à l'objectif suivant (G-9) qui, lui, vise une prise de conscience et une appréciation de la culture française à travers l'usage de la langue. En outre, ces deux objectifs ne sont pas moins complexes ou difficiles à atteindre que les quatre objectifs culturels du secondaire (G-22 à G-25) qui sont orientés vers la connaissance des pays francophones, la prise de conscience des différences culturelles qui existent entre les apprenants et les francophones et la participation à des activités typiques des communautés francophones.

Les objectifs spécifiques du programme sont, pour leur part, organisés selon une structure hiérarchique hétéroclite. Certains présentent une hiérarchie du point de vue de la formulation ou du contenu, d'autres non. Les objectifs S-160 et S-245 sont organisés hiérarchiquement du point de vue du fond. Le premier vise l'étude d'adjectifs qualificatifs usuels, le second, l'apprentissage d'adjectifs qualificatifs de forme irrégulière. Les objectifs S-22 et S-149 constituent un exemple de hiérarchie du point de vue de la formulation. Dans le premier cas, les élèves doivent répondre à une question par la négative, dans le second, ils doivent, en plus, s'assurer d'utiliser une structure de phrase particulière, celle de *ne... pas*. Certains objectifs spécifiques sont repétés totalement aux niveaux supérieurs, c'est le cas pour tous les objectifs attitudinaux du cycle du secondaire; d'autres ne sont pas du tout repris aux niveaux supérieurs comme les objectifs S-25 et S-26 qui visent la capacité de dire et de demander l'âge de quelqu'un.

La disparité dans la hiérarchisation des différents objectifs du programme est accentuée par le fait que les objectifs spécifiques du niveau primaire et ceux du niveau secondaire ne relèvent pas de la même méthode pédagogique (communicative au primaire, éclectique à tendance audio-orale au secondaire) et sont, de ce fait, difficiles à mettre en parallèle. Au primaire, les objectifs visent l'apprentissage de fonctions et de notions, au secondaire, de structures de phrases isolées. Leur lien hiérarchique peut quand même parfois être établi. Ainsi, l'objectif communicatif du primaire S-89, qui se réfère à la possibilité de rapporter ou de demander ce qu'une personne est en train de dire, apparaît structurellement plus simple que l'objectif audio-oral du secondaire S-390 spécifiant que les élèves doivent rapporter ou formuler des questions sur ce qui est dit au présent et au passé.

En résumé, la structure hiérarchique des objectifs spécifiques et généraux du programme de la Colombie-Britannique est déséquilibrée; cela est, entre autres, dû au fait qu'ils sont basés sur une méthode pédagogique différente au primaire et au secondaire.

5. *Cohérence des objectifs entre eux*

Les objectifs généraux du programme de la Colombie-Britannique sont tous formulés de façon cohérente au primaire comme au secondaire et classés dans les trois mêmes catégories organisationnelles de base (attitude, langage, culture). L'objectif langagier G-4 du primaire correspond assez clairement à la formulation, au contenu et au classement de l'objectif langagier

G-18 du secondaire: le premier stipule que les élèves doivent comprendre le français parlé faisant appel aux structures et au vocabulaire du langage courant, alors que le second vise la compréhension du langage parlé quand il entre dans le champ des connaissances linguistiques et des domaines d'intérêt des élèves.

Si les objectifs généraux sont cohérents entre eux, ils ne le sont pas totalement par rapport aux objectifs spécifiques. En effet, les objectifs généraux englobent le contenu visé dans les objectifs spécifiques et sont classés selon les mêmes catégories organisationnelles, mais leur formulation, au cycle du primaire, ne relève pas toujours de la même approche pédagogique que celles des objectifs spécifiques. L'objectif langagier G-5 du primaire porte sur l'habileté à participer, avec une prononciation, un rythme et une intonation acceptables, à des conversations basées sur du vocabulaire et des structures connus. Le résultat escompté peut être en partie atteint par la réalisation de plusieurs objectifs spécifiques dont S-54, qui concerne la capacité de décrire et de demander des informations sur des personnes et des choses en détail. La dimension phonétique mentionnée dans l'objectif général ne sera toutefois pas assurée.

Les objectifs spécifiques présentent également les uns par rapport aux autres quelques inconsistances du point de vue de leur contenu et de leur classification. D'une part, les objectifs spécifiques du primaire contiennent des notions et des fonctions rattachées à la méthode communicative (ex.: objectif S-27, dire l'heure) alors que ceux du secondaire comportent principalement des structures liées à la méthode audio-orale (ex.: objectif S-122, identifier la forme affirmative d'une phrase). D'autre part, à l'intérieur d'un même cycle, les objectifs spécifiques sont quelquefois classées dans une catégorie donnée alors qu'ils s'apparentent autant, sinon plus, à une autre. L'objectif S-260, qui vise le développement d'habiletés d'écoute par la discrimination des sons et des modèles entendus dans des chansons françaises, semble axé sur l'usage de la langue; il devrait donc être classé dans la catégorie *écoute* des *objectifs langagiers* et non dans la catégorie *culture*. Dans le même ordre d'idées, l'objectif S-402 qui vise l'accès à la connaissance ("awareness") de la prose et de la poésie canadiennes-françaises est placé dans la catégorie *langagière* de *lecture* alors qu'il pourrait tout autant se retrouver dans celle de *culture*.

Les objectifs spécifiques du programme de la Colombie-Britannique ne semblent donc pas cohérents les uns par rapport aux autres, pas plus qu'ils ne le sont par rapport aux objectifs généraux. Ces incohérences dépendent d'une inadéquation en ce qui a trait à leur contenu, leur classement ou la méthode pédagogique sur laquelle ils sont basés. Seuls les objectifs généraux sont cohérents les uns par rapport aux autres.

6. *Équilibre des objectifs*

D'après le tableau 7 présenté plus haut, la répartition des objectifs spécifiques dans les catégories organisationnelles reflète une constante tout au long du cursus. L'apprentissage des habiletés langagières prédomine partout à tous les échelons. Le développement d'attitudes positives par rapport à la langue et à la culture détient toujours la seconde place, et la connaissance de la culture, la dernière. Du point de vue interne, la répartition des objectifs spécifiques, en raison de cette constance, apparaît donc cohérente. Elle est cependant déséquilibrée par rapport à l'ensemble des objectifs généraux et des buts comme le laisse voir le tableau 8 ci-dessous. La répartition des objectifs spécifiques ne fait, en effet, aucunement écho à l'importance qui se dessine entre les objectifs généraux: au primaire, les objectifs généraux donnent,

d'après leur nombre, préséance à la culture et ne place le développement d'attitudes positives qu'en dernier, alors qu'au secondaire ils sont répartis également entre chaque catégorie, tout comme les buts.

Tableau 8

RÉPARTITION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET GÉNÉRAUX ET DES BUTS DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE SELON LE CYCLE ET LA CATÉGORIE ORGANISATIONNELLE

TYPE	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES		OBJECTIFS GÉNÉRAUX		BUTS	
CYCLE	Élémentaire	Secondaire	Élémentaire	Secondaire	Élémentaire	Secondaire
ATTITUDE	72	96	3	4	1	1
CULTURE	28	30	6	4	1	1
LANGAGE	240	399	4	4	1	1

La répartition des objectifs spécifiques du programme de la Colombie-Britannique est donc adéquate du point de vue de sa structure interne, mais n'est équilibrée ni par rapport aux objectifs généraux, ni par rapport aux buts. Seule la répartition des objectifs généraux du cycle du secondaire correspond à celle des buts. L'équilibre des objectifs du programme est donc, dans l'ensemble, précaire et diffère selon le type d'objectif et le cycle concernés.

7. *Économie dans la sélection des objectifs*

Les objectifs du programme de la Colombie-Britannique présentent quelques faiblesses du point de vue du critère économique. D'abord, ceux des catégories attitudinales et culturelles sont généralement formulés en termes abstraits rendant difficile l'évaluation de leur atteinte. La réalisation de l'objectif culturel G-8, qui vise la prise de conscience de la contribution de la langue et de la culture françaises au Canada, peut se traduire par différents comportements. Ensuite, le nombre d'objectifs attitudinaux est plus important qu'il est nécessaire. Ils pourraient être résumés en un nombre moindre d'objectifs concrets sans perdre leur essence. En effet, les objectifs attitudinaux du programme de la Colombie-Britannique impliquent généralement le développement d'une gamme d'attitudes mentales qui ne représentent souvent que les différents niveaux d'atteinte d'une même intention pédagogique. Ils devraient être considérés comme tels et résumés. Ainsi, les objectifs G-1, G-2 et G-3 ne représentent que trois niveaux abstraits du développement d'une attitude positive par rapport à la langue et à la culture des francophones: la réceptivité, la réponse et l'appréciation. Par ailleurs, quelques objectifs attitudinaux comportent un contenu qui, au premier abord, apparaît similaire; les nuances qui les différencient exigent pour être saisies, temps, réflexion et référence aux modèles fournis dans le programme. Ainsi, la distinction entre les objectifs S-264 et S-265 est subtile: le premier stipule que les élèves doivent «(tolérer/percevoir/respecter/être intéressés/valoriser) (aux/les) différences culturelles entre les modes de vie des Français

et des Canadiens-français et le leur», et le second spécifie que les élèves doivent «(être conscients/reconnaitre/être sensibles à/être intéressés à/valoriser) (des/les/aux) différences entre les styles de vie et les habitudes de communication des Français et des Canadiens-français et les leurs».

Enfin, les objectifs du programme de la Colombie-Britannique présentent d'autres faiblesses en raison du manque de soin apporté à leur formulation. L'objectif langagier S-381 contient deux fois le terme «be able to» (être capable de). Ce dernier est, en effet, placé en tête de l'ensemble des objectifs d'expression orale dont S-381 fait partie et est répété dans l'énoncé même de l'intention pédagogique.

En résumé, les objectifs du programme de la Colombie-Britannique comportent des lacunes du point de vue de leur valeur économique parce que leur formulation et leur contenu sont souvent définis de manière imprécise et abstraite ou répétitive ce qui rend leur évaluation et leur lecture difficiles.

8. *Champs couverts par chacun des objectifs*

Ainsi que le laissent voir les tableaux 9 et 10 ci-dessus, les champs les plus touchés par les objectifs généraux et spécifiques du programme de la Colombie-Britannique relèvent de la langue, de la communication, de la culture et de l'affectivité. Ces champs reflètent les priorités à la base de la sélection et de l'organisation des buts et des objectifs du programme, c'est-à-dire l'apprentissage et l'appréciation de la langue et de la culture françaises. Les objectifs généraux et spécifiques touchent aussi, mais dans une proportion minime, aux domaines du transfert[3] et de l'éducation qui ne font pourtant pas partie des préoccupations mentionnées dans les buts et les finalités du programme. Les objectifs spécifiques entrent, en plus, dans le champ *connaissance linguistique* non touché par les objectifs généraux.

Les objectifs généraux dépassent donc les domaines énoncés comme nécessaires à l'atteinte des buts du programme et les objectifs spécifiques débordent les domaines couverts par les objectifs généraux.

Tableau 9

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX (G) DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	4, 5, 6, 7, 18, 21	22, 23, 24, 25	19, 20	
Connaissance				15
Affectivité	1	1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17	2, 3	
Transfert		11		16

[3] Les objectifs de transfert S-115, S-191, S-362, S-445 et S-539 sont en réalité le même objectif repris à plusieurs niveaux.

Tableau 10

**CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (S)
DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE**

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	22, 116-121, 126-169, 192-199, 202-244, 246-247, 249-256, 278-285, 288-290, 292-339, 363-364, 366-370, 372-409, 411-422, 446, 448-457, 459, 461-511, 513, 516-517, 543-547, 551, 556, 558-603, 605, 608-616, 618-624	91, 93, 96, 170, 172, 257, 259-261, 340-343, 345-346, 424-428, 519, 521-522, 625-629	10-21, 23-89	
Connaissance	122-125, 200-201, 245, 248, 286-287, 291, 365, 371, 410, 423, 447, 458, 460, 512, 514-515, 540-542, 548-549, 552-555, 557, 604, 606-607, 617	97-99, 170-171, 173-175, 257-258, 344, 424, 429, 518, 520, 523	90, 92, 94-95	
Affectivité	1, 2, 8, 9, 104, 109, 180, 185, 266, 271, 351, 356, 434, 439, 528, 533	2, 8-9, 100-103, 105-106, 108, 110-114, 176-179, 181-182, 184, 186-190, 262-265, 267-268, 270, 272-276, 347-350, 352-353, 355, 357-361, 430-433, 435-436, 438, 440-444, 524-526, 529-530, 532, 534-538	107, 183, 269, 354, 437, 531	3-7
Transfert	115, 191, 362, 445, 539			

9. *Formulation de chacun des objectifs*

D'après le tableau de l'annexe J sur les critères de formulation, les objectifs spécifiques de la province de la Colombie-Britannique sont partiellement définis de manière correcte. Premièrement, tous s'adressent aux élèves et possèdent un caractère positif. Deuxièmement, les objectifs spécifiques sont majoritairement observables. Les exceptions accusent une formulation vague, imprécise et traduisent plusieurs intentions pédagogiques à la fois. Les objectifs de la catégorie attitudinale sont souvent de ceux-là. Ainsi en est-il de l'objectif S-113 pour lequel les élèves doivent «prendre conscience/ reconnaître/ respecter/ valoriser/ admirer (des/les) contributions

des Canadiens-français au développement historique et social du Canada». Cet objectif et plusieurs autres de sa catégorie sont formulés à partir d'une série de trois ou quatre verbes abstraits qui visent des sentiments et des valeurs souvent difficiles à traduire univoquement en actions concrètes. Leur formulation vague les rend souples et adaptables au développement des élèves mais difficiles à évaluer adéquatement.

Troisièmement, le nombre de critères d'atteinte des objectifs fournis dans le programme est restreint. Les exemples d'application pédagogique qui suivent l'énonciation des objectifs ne peuvent être considérés comme des critères d'atteinte même s'ils aident à mieux identifier ce qui est visé. Ainsi, participer à un programme d'échange ou écrire une lettre à un journal sont deux suggestions d'actions qui illustrent bien sur quelle base est établi l'objectif S-112, qui porte sur les échanges interculturels. Ils ne constituent cependant que deux possibilités d'activités parmi bien d'autres. En plus, quelques-uns des exemples fournis comportent des erreurs. En voici une: «Je voudrais un mari qui sache faire *de* la cuisine» dans l'objectif S-570. De toute manière, ce ne sont pas tous les objectifs qui sont suivis d'exemples (voir entre autres l'objectif S-613).

Quatrièmement, dans le programme de la Colombie-Britannique, les conditions d'application des objectifs sont rarement fournies au primaire alors qu'à une exception près, elles le sont toujours au secondaire. L'absence de conditions n'influence toutefois généralement pas le niveau de compréhension de ce qui est attendu. Le seul objectif du secondaire à ne pas présenter de conditions d'application, l'objectif S-575, qui est axé sur l'utilisation de la voix passive, est clair et précis en soi. Il est de surcroît suivi d'exemples de phrases qui illustrent les paramètres de ce qui est visé.

Cinquièmement, la structure lexicale des objectifs montre quelques inconsistances. Les objectifs S-1 et S-9 sont introduits par des noms (ex.: satisfaction) plutôt que des verbes (ex.: «be aware», être conscient, obj. S-176) comme partout ailleurs dans le reste du programme. De plus, il arrive parfois que différents verbes liés à une même action soient séparés comme dans les objectifs S-11 (dire comment quelqu'un se sent) et S-12 (demander comment quelqu'un se sent), alors qu'à d'autres occasions ils sont jumelés comme dans l'objectif S-42 (parler/s'informer de la santé de quelqu'un).

En fin de compte, les objectifs spécifiques de la province de la Colombie-Britannique présentent quelques défauts du point de vue de leur complétude, de leur précision, de leur cohérence ainsi que de leur application concrète. Ces faiblesses de formulation donnent toutefois à certains objectifs, comme ceux de la catégorie attitudinale, l'avantage d'être adaptables au niveau des élèves.

10. ***Adéquation psycho-pédagogique***

Selon le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, la motivation est primordiale dans l'acquisition d'une langue seconde. Une atmosphère qui permet de communiquer librement et qui encourage l'utilisation créatrice et spontanée de la langue étudiée affecte de manière significative le désir de s'améliorer et la confiance en l'aptitude à communiquer dans cette langue (B.C., 1980, p. 131).

Si la motivation est considérée comme importante, le respect des intérêts et du niveau de développement des élèves doit logiquement être également pris en ligne de compte. Il l'est, en effet, de plusieurs manières. D'abord le programme permet l'adaptation de l'enseignement au niveau des élèves par l'adoption d'un système flexible d'organisation des objectifs (voir la rubrique

Organisation des objectifs) qui offre une option de trois cycles au primaire et de six niveaux au secondaire pour couvrir les objectifs, selon les connaissances antérieures et les besoins futurs des élèves. En outre, le Ministère recommande (B.C., 1980, p. 139) qu'au moment où les étudiants commencent un niveau, leurs connaissances, habiletés et attitudes soient évaluées de façon à ce que les cours soient orientés vers la rencontre de leurs besoins en tant que groupe ou qu'individus. Par ailleurs, à plusieurs reprises dans le programme du secondaire, le Ministère démontre qu'il adopte la théorie suivant laquelle le processus naturel d'apprentissage d'une langue exige de mettre l'accent d'abord sur les habiletés orales aux premiers niveaux de l'apprentissage puis sur les habiletés écrites. Il augmente graduellement, au cours des années du secondaire, le nombre d'objectifs de compréhension et de production écrite, tout en conservant cependant aux objectifs de compréhension et de production orale une supériorité numérique, comme le fait voir le tableau suivant.

Tableau 11

RÉPARTITION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE PAR NIVEAU DU SECONDAIRE ET PAR TYPE D'HABILETÉS D'APPRENTISSAGE

TYPE / NIVEAU	Habiletés orales	Habiletés écrites
1	37	17
2	40	25
3	33	29
4	32	29
5	38	34
6	43	42

Finalement, le programme reflète aussi un souci d'adéquation psycho-pédagogique du point de vue du contenu des objectifs généraux et spécifiques en assurant le respect des intérêts et du niveau de développement des élèves et en tenant compte de leur vécu. L'objectif spécifique 172 est basé sur trois aspects de la vie des élèves qui sont comparés à trois aspects semblables de la vie des communautés canadiennes-françaises. De même, l'objectif G-19 encourage les élèves à participer à des conversations qui entrent dans leurs champs d'intérêts et de connaissances.

Somme toute, les objectifs généraux et spécifiques du programme de la Colombie-Britannique respectent, par leur contenu et leur organisation, les principes généraux d'adéquation psycho-pédagogique énoncés par le Ministère.

11. *Adéquation socio-affective*

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique reconnaît qu'il peut exister une disparité entre, d'une part, les attentes des parents et des élèves et, d'autre part, les résultats susceptibles d'être atteints à la fin des études secondaires. Selon lui, des recherches démontrent qu'à cause des limites de temps à respecter, le bilinguisme ou l'habileté à parler couramment le français à

la fin du cours secondaire sont des objectifs irréalistes pour un programme de français de base dans une région comme la Colombie-Britannique (B.C., 1980, p. 9). Le Ministère définit donc plutôt ses propres attentes en termes de valeurs à transmettre. Ces valeurs concernent la compréhension et l'appréciation de la culture francophone (B.C., ABC, p. 7) ainsi que le développement d'attitudes positives par rapport à la présence du français à l'école et dans la communauté (B.C., 1980, p. 135). Ces valeurs sont clairement véhiculées à travers les objectifs généraux et spécifiques du programme, en particulier ceux relevant des catégories attitudinales et culturelles. L'objectif général 1 concerne le développement de la réceptivité des élèves par rapport à la langue et à la culture francophone et l'objectif spécifique 91 touche la participation à des formes d'arts traditionnels typiques des communautés francophones.

Conclusion

En conformité avec les finalités et les buts du Ministère, les objectifs du programme de la Colombie-Britannique sont regroupés de façon cohérente en trois grandes catégories: objectifs attitudinaux, culturels et langagiers. Ils sont, de plus, présentés dans le programme de manière pyramidale plutôt que linéaire (but → objectif général correspondant → objectif spécifique correspondant). Cette structuration permet de créer un lien hiérarchique entre les intentions pédagogiques et d'assurer la couverture des buts par les objectifs. Ce système d'organisation des objectifs contribue en outre au respect du critère d'adéquation psycho-pédagogique. Il permet, en effet, de prendre en considération les besoins et le niveau des élèves en offrant le choix entre trois cycles de formation de longueur différente au primaire et entre deux niveaux d'entrée et de sortie au cycle du secondaire.

Si l'arrangement des objectifs est clair et cohérent, leur équilibre n'en est pas pour autant assuré. Les objectifs spécifiques des catégories culturelle, langagière et attitudinale sont proportionnés adéquatement les uns par rapport aux autres, mais ils sont déséquilibrés par rapport aux objectifs généraux et aux buts. Seule la répartition des objectifs généraux du secondaire correspond à celle des buts. D'ailleurs, on retrouve un autre déséquilibre dans le fait que les champs couverts par les objectifs spécifiques sont plus étendus que ceux touchés par les objectifs généraux, qui sont eux-mêmes plus larges que ceux des buts.

La structure hiérarchique des objectifs généraux et des objectifs spécifiques n'est pas non plus parfaitement cohérente. Cela est entre autres dû au fait que les intentions pédagogiques relèvent au primaire et au secondaire de deux méthodes d'apprentissage différentes: l'une, communicative, l'autre, «éclectique à tendance audio-orale».

Enfin, les objectifs de la Colombie-Britannique présentent des faiblesses du point de vue de leur formulation: ils trahissent un manque de précision, de cohérence et de concrétisation qui diminue leur valeur économique. Paradoxalement, ils impliquent un nombre élevé d'objectifs (629 objectifs spécifiques), ce qui alourdit la tâche de l'enseignant et contribue au morcellement de l'apprentissage.

Les défauts de formulation caractérisent souvent les objectifs de la catégorie attitudinale, étant donné leur caractère général, ces derniers possèdent toutefois l'avantage d'être facilement adaptables aux besoins et au niveau des élèves. Les objectifs attitudinaux contribuent, en outre, avec les objectifs de la catégorie culturelle, à véhiculer adéquatement les valeurs et attentes du Ministère concernant globalement le développement d'attitudes vis-à-vis de la langue et la culture françaises.

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ONTARIO

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** (Voir les objectifs généraux et spécifiques - annexes K, L et M)

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'enseignement dans cette province doit permettre aux élèves, d'une part, d'acquérir les habiletés de base pour poursuivre leurs études et, d'autre part, de développer et de maintenir leur confiance en eux et la conscience de leur valeur personnelle. Il doit de plus faciliter le développement des connaissances et des attitudes nécessaires pour participer activement à la société canadienne (Ontario, 1980, p. 3).

Le programme et l'enseignant de français langue seconde de l'Ontario doivent rejoindre ces finalités de différentes manières. Le programme vise le développement d'habiletés de communication en français, la compréhension du fonctionnement des langues et la sensibilité à la culture et à la communauté francophones (Ontario, 1980, p. 2). L'enseignant communique aux élèves son enthousiasme pour le sujet et introduit dans le programme un contenu valable. Il transmet, en outre, les habiletés de langage tout en traitant adéquatement les erreurs et les difficultés des élèves de façon à développer chez eux une attitude positive par rapport à l'apprentissage du français (Ontario, OAC, p. 6). Enfin, il met constamment en relation le développement de la compétence langagière avec la découverte de la culture (Ontario, 1980, p. 24) et, dans les premières années du cursus, fait ressortir les similarités entre la culture canadienne-française et la culture des élèves.

De manière générale, les objectifs du programme correspondent à ces finalités et buts. Les objectifs généraux et spécifiques concernent, en effet, le développement d'habiletés de communication de base comme écrire correctement et avec une certaine aisance (obj. G-4) ou comprendre divers interlocuteurs qui parlent sur des sujets familiers (S-12). Ils intègrent, de plus, des éléments d'information sur la culture francophone comme l'histoire, les traditions (obj. G-7) et les francophones célèbres (obj. S-79). Ils touchent aussi à l'acquisition d'attitudes positives liées à l'apprentissage en demandant, par exemple, que les élèves participent volontairement à des conversations et soient capables d'exprimer clairement leur pensée malgré leur peur de commettre des erreurs (G-2, S-21). Enfin, ils tendent également vers l'usage de structures langagières et de mots de vocabulaire (S-27) ainsi que vers le développement de techniques d'apprentissage des langues (G-5). De manière générale, les objectifs généraux et spécifiques du programme ontarien sont donc cohérents avec les fins de l'éducation.

2. ***Couverture des buts par les objectifs***

Comme il est indiqué à l'annexe K sur les buts du Ministère, le programme de base de français langue seconde conduit les élèves ontariens à développer leurs habiletés de communication en français, à découvrir la structure et le fonctionnement des langues et à en poursuivre la maîtrise. Le programme vise également à ce que les élèves acquièrent un usage approprié des langues et en viennent à apprécier la présence francophone au Canada et dans le monde (Ontario, 1980, p. 3). En conformité avec ces buts, les élèves qui atteignent les objectifs généraux et spécifiques du programme apprennent à communiquer par la parole (objectifs G-10 et S-24), l'écriture (objectifs G-13 et S-68), l'écoute (objectifs G-1 et S-17) et la lecture (objectifs G-3 et S-47). Ils découvrent également comment utiliser les outils et les mécanismes rattachés à la structure des langues (ex.: objectifs S-60 et G-5). Les élèves développent, de plus, le goût d'approfondir ces connaissances langagières (obj. G-6) et de persister dans leur effort pour communiquer (obj. S-62) afin de mieux maîtriser le français dans toute sa complexité. Ils doivent enfin devenir plus sensibles à la

présence francophone au Canada et dans le monde (obj. G-8) ainsi qu'aux éléments culturels qui la caractérisent (obj. S-76). C'est donc dire qu'en atteignant les objectifs généraux et spécifiques du programme, les élèves sont assurés de couvrir également les buts du programme.

3. *Organisation des objectifs*

Les objectifs du programme ontarien sont partagés dans deux documents: le *French, Core Programs 1980* et le *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses*. Le premier document contient une liste d'objectifs généraux et spécifiques touchant quatre niveaux: primaire (1re à 3e année), «junior» (4e à 6e année), intermédiaire (7e à 10e année) et «senior» (11e à 13e année). Le second document comprend une liste d'objectifs généraux et spécifiques s'adressant particulièrement aux élèves qui désirent poursuivre des études universitaires et qui ont complété la 2e année du niveau «senior» défini dans le premier document.

Les objectifs spécifiques du *French, Core Programs 1980* sont rangés en six catégories: une pour chacune des quatre habiletés, une autre pour la structure et le fonctionnement du langage et une dernière pour la culture. Une rubrique sur le développement d'attitudes positives est aussi introduite dans le programme pour indiquer que ce point est important et doit être assuré par le professeur, mais aucun objectif ne s'y retrouve. Les objectifs spécifiques du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* sont classés de façon légèrement différente: les quatre catégories d'habiletés sont réunies sous l'unique catégorie *habiletés de langage;* la catégorie *structure et fonctionnement du langage* («The Structure and Functioning of Language») est appelée *connaissance de la langue* («Language Knowledge»); la catégorie *culture* conserve le même titre.

Par ailleurs, les objectifs spécifiques du programme sont, dans le *French, Core Programs 1980*, organisés en un système qui permet la présentation d'un même objectif à quatre niveaux différents (primaire, «junior», intermédiaire ou «senior») selon les connaissances et la formation antérieure des élèves, et le niveau d'entrée dans le cursus. L'objectif S-9, par lequel l'élève doit reconnaître les différents accents, dialectes et niveaux de langage, peut être présenté aux degrés intermédiaire ou «senior». Ce système de présentation des objectifs prend en compte les variations régionales caractérisant le contexte de l'enseignement du français en Ontario. Il permet, de plus, une grande flexibilité pour mieux répondre aux besoins des élèves. Il n'est cependant pas utilisé dans le *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* et cela, sans raison apparente.

Pour leur part, les seize objectifs généraux contenus dans les deux documents du programme de français langue seconde de l'Ontario ne subissent aucun regroupement. Ils sont présentés les uns à la suite des autres comme dans une liste. Leur disposition dans cette liste semble quand même répondre à une certaine logique. En effet, les objectifs d'habiletés orales sont énoncés en premier, suivent ceux d'habiletés écrites, puis ceux liés à la connaissance et à la pratique de la langue et, enfin, ceux relatifs à la connaissance de la culture et au développement d'attitudes positives.

En somme, les objectifs spécifiques du programme ontarien sont classés différemment des objectifs généraux et leur structuration varie selon le document dans lequel ils sont présentés. L'organisation des objectifs du programme ontarien n'est donc pas totalement uniforme.

4. *Valeur hiérarchique des objectifs*

Les objectifs spécifiques du *French, Core Programs 1980* (voir la rubrique Organisation des objectifs) sont organisés de façon à ce que la progression dans l'apprentissage soit assurée: une

fois introduit, un objectif spécifique demeure valide tout au long des années du cursus où de nouveaux objectifs lui sont progressivement adjoints. Par ailleurs, les objectifs spécifiques du programme présentent aussi une hiérarchie du point de vue de leur séquence d'acquisition: les objectifs relevant des habiletés d'écoute et d'expression orale ont priorité aux niveaux primaire et «junior», et ceux relatifs aux habiletés de lecture et d'écriture sont graduellement développés dans les années ultérieures. Cet ordre d'introduction des objectifs selon l'habileté d'apprentissage visée reflète, d'après le Ministère (Ontario, 1980, p. 4), l'apprentissage naturel de la communication. Enfin, les objectifs spécifiques sont également ordonnés selon leur niveau de complexité. À l'intérieur de la catégorie «listening» (écoute), l'objectif d'écoute attentive (S-1) du niveau primaire, «junior» ou intermédiaire précède l'objectif d'écoute critique (S-6) du niveau «senior».

Tout comme les objectifs spécifiques, les objectifs généraux respectent par leur ordre de présentation ce que le Ministère considère comme l'acquisition progressive et naturelle de la langue selon les habiletés d'apprentissage: d'abord le développement de l'écoute (obj. G-1), ensuite de la parole (obj. G-2), puis de la lecture (obj. G-3) et, enfin, de l'écriture (G-4). Leur contenu répond également à une logique dans la chronologie des aptitudes à acquérir. Ainsi, les élèves se familiarisent d'abord avec la culture (G-7), ils y deviennent de plus en plus sensibles et développent enfin leur esprit critique (G-8). Par contre, lorsque les objectifs généraux du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* sont mis en parallèle avec les objectifs généraux du *French, Core Programs 1980* dont l'atteinte est préalable, on ne retrouve plus aucune hiérarchie. En effet, les objectifs de niveau avancé du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* sont formulés de manière plus précise que ceux du *French, Core Programs 1980* qui touchent les niveaux précédents. Ils n'en paraissent pas plus complexes pour autant. L'objectif G-3 du *French, Core Programs 1980* vise la lecture à une vitesse et à un degré de compréhension correspondant au niveau de l'élève, alors que l'objectif G-11 du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* concerne la lecture de livres, de revues et de journaux avec l'aide d'un dictionnaire. Le dernier objectif spécifie les outils utilisés comme condition de réalisation, mais il n'apparaît pas plus complexe ou difficile à atteindre.

En conclusion, à l'exception des objectifs généraux du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses*, tous les objectifs du programme ontarien présentent une hiérarchie interne.

5. *Cohérence des objectifs entre eux*

Les objectifs généraux (voir annexe L) correspondent aux objectifs spécifiques: ils peuvent être classés dans les mêmes catégories de base (quatre habiletés fondamentales, connaissance de la langue, culture) et convergent vers des résultats similaires. Les objectifs généraux d'expression orale (objectifs G-2 et G-10), qui visent la capacité de participer à une conversation normale en exprimant une expérience personnelle, des pensées et des sentiments de manière claire et assurée, sont clairement et adéquatement couverts par les dix-huit objectifs spécifiques d'expression orale (objectifs S-21 à S-38) qui touchent, entre autres, le développement de la persévérance dans l'effort pour communiquer (obj. S-22) et l'usage de structures de phrases et de mots de vocabulaire selon le contexte et les besoins des élèves.

De manière générale, les objectifs spécifiques sont également cohérents les uns par rapport aux autres. Leur organisation et leur valeur hiérarchique (voir la rubrique Valeur hiérarchique)

démontrent une unicité sur le plan du contenu. Seuls les objectifs du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* se démarquent des autres objectifs par leur organisation ou leur formulation. Comme il a déjà été mentionné à la rubrique Organisation des objectifs, ils diffèrent de ceux du *French, Core Programs 1980* de trois points de vue: les objectifs des quatre habiletés y sont réunis dans une seule catégorie et non quatre; les objectifs auparavant classés dans la catégorie *structure et fonctionnement du langage* sont maintenant appelés *connaissance de la langue*; l'objectif culturel (obj. S-98) est présenté dans un texte continu et non par points comme pour les autres objectifs.

Donc, si l'on exclut les objectifs spécifiques du *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses*, tous les objectifs du programme ontarien sont cohérents les uns par rapport aux autres.

6. *Équilibre des objectifs*

La majorité des buts du programme de base de français langue seconde en Ontario (voir annexe K) concernent la maîtrise de la langue française, c'est-à-dire le développement d'habiletés de communication, la compréhension de la structure et du fonctionnement du français et la justesse dans son emploi. Les autres buts visent la connaissance du système langagier en général ainsi que l'appréciation des cultures étrangères dont la culture française. Le niveau d'importance donné à ces préoccupations se reflète dans le partage des objectifs par catégorie comme le laisse voir le tableau suivant.

Tableau 12

RÉPARTITION DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME ONTARIEN PAR CATÉGORIE ORGANISATIONNELLE

TYPE D'OBJECTIF / CATÉGORIES D'ORGANISATION	Généraux	Spécifiques
Habiletés de langage: Écouter, parler, lire, écrire	9	75
Structure et fonctionnement des langues (connaissance des langues)	3	13
Culture	4	10

Le nombre d'objectifs rattachés aux habiletés de langage est nettement plus important que celui des objectifs culturels et que celui des objectifs liés au système et au processus d'apprentissage des langues secondes. Ces deux derniers types d'objectifs (*culture, connaissance des langues*) reçoivent par ailleurs à peu près la même attention et contiennent approximativement le même nombre d'objectifs. La répartition des objectifs fait donc écho aux options du Ministère. En ce sens, les objectifs généraux et spécifiques du programme sont équilibrés.

7. *Économie dans la sélection des objectifs*

D'après ce critère, les objectifs du programme ontarien présentent trois faiblesses majeures. Premièrement, leurs critères d'atteinte ne sont pas toujours clairement énoncés,

ce qui laisse parfois place à des recoupements inutiles. Ainsi, l'objectif S-12 consiste à développer la capacité de comprendre différents interlocuteurs parlant sur des sujets familiers. Au premier abord, il semble pouvoir facilement englober l'objectif S-13 qui concerne la capacité de comprendre le français parlé par des interlocuteurs faisant des présentations orales devant un groupe. L'ajout d'un critère d'atteinte permettrait de préciser ce qui différencie les deux objectifs. Ici, il s'agit probablement du degré de formalité de la conversation.

Deuxièmement, dans plusieurs cas, les intentions pédagogiques du programme ontarien sont exprimées en termes d'attitudes mentales, ce qui rend l'évaluation de leur atteinte laborieuse. L'objectif spécifique 22, qui consiste à développer et à maintenir la confiance des élèves de manière à ce qu'ils persistent dans leurs efforts pour communiquer, est difficile à observer. L'enseignant doit lui-même identifier des critères d'évaluation adéquats.

Troisièmement, les objectifs sont souvent formulés en termes trop généraux. L'objectif général 5 vise le développement d'habiletés d'apprentissage pertinentes à l'étude des langues et l'objectif spécifique 87 consiste à être capable de lire le français. Quelles sont ces habiletés pertinentes? Quels textes lire en français et avec quel degré de rapidité et de compréhension? Le contenu des objectifs ne le spécifie pas. Des clarifications sur les intentions pédagogiques visées sont cependant apportées par la liste d'exemples d'activités fournie à la suite de presque tous les objectifs. Ainsi, dans le cas de l'objectif spécifique 1, qui consiste à écouter attentivement, le programme suggère de participer à des activités comme «Simon dit» où les élèves doivent écouter des consignes et ne réaliser que celles qui sont précédées par la proposition «Simon dit».

En somme, les objectifs généraux et spécifiques ne sont pas sélectionnés de façon économique parce qu'ils sont souvent définis en termes abstraits et vagues.

8. *Champs couverts par chacun des objectifs*

Les tableaux 13 et 14 ci-dessous présentent la répartition des objectifs généraux et spécifiques du programme ontarien selon les champs touchés.

Tableau 13

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX (G) DU PROGRAMME ONTARIEN

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence			1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14	5
Connaissance	9, 14	7, 15, 16		
Affectivité		8		
Transfert				

Tableau 14

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (S) DU PROGRAMME ONTARIEN

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence	1-2, 5-8, 11, 16-20, 23-29, 31, 35-38, 42, 48, 53-59, 63, 65-67, 83, 87-88, 90-94	51-52, 76-78, 80, 82, 84, 98,	1-4, 6-8, 10, 12-16, 20, 23-25, 28-30, 32-34, 40, 46-47, 49-50, 63, 67-68, 85-88, 90-91, 95	41, 60, 64, 70, 72, 74-75, 97
Connaissance	9, 39	79	9	69, 71, 73
Affectivité	61		21-22, 43-45, 62, 89	
Transfert		81		

L'étude du tableau 13 permet de constater que les objectifs généraux portent sur l'emploi du français (*compétence communicative*) et la connaissance de sa structure (*connaissance linguistique*). Ils touchent en plus à la maîtrise du système des langues en général (*compétence éducationnelle*) et visent, enfin, la connaissance et la réceptivité par rapport à la culture francophone (*connaissance de la culture* et *affectivité*).

L'analyse du tableau 14 laisse voir que les objectifs spécifiques couvrent les deux tiers des champs. Ils portent en effet sur la connaissance et la compétence linguistique et communicative du français et du système des langues en général (*connaissance* et *compétence linguistique, communicative* et *éducationnelle*). Ils portent également sur la connaissance, la participation et la réceptivité par rapport à la langue et à la culture francophone (*affectivité, connaissance* et *compétence culturelle*). Ils concernent enfin la capacité d'appliquer les bénéfices tirés de l'approfondissement d'une culture au développement d'autres domaines (*transfert*). Les objectifs spécifiques ont donc une portée plus grande en termes de champs couverts. Les raisons de cette extension ne sont pas fournies.

9. *Formulation de chacun des objectifs*

Comme le révèle le tableau de l'annexe N, l'application des critères de formulation des objectifs spécifiques permet de constater que, dans la grande majorité des cas, sinon dans la totalité, les objectifs sont définis de manière positive, avec des conditions et des critères d'évaluation. Elle laisse toutefois également voir quelques faiblesses. D'abord, comme il est mentionné à la rubrique économie dans la sélection des objectifs, les objectifs spécifiques sont, à quelques reprises, définis de manière vague. Le syntagme «different purposes» (différents besoins) dans l'objectif spécifique 45 est des plus ambigus. Ensuite, les objectifs spécifiques intègrent parfois deux intentions pédagogiques qui devraient être séparées comme *identifier* et *commencer à analyser* des oeuvres littéraires dans l'objectif 52. En outre, la majorité des objectifs ne s'adresse pas à l'élève mais est plutôt définie par rapport à ce que le programme devrait accomplir. Ainsi, les quatre-vingt-quatre premiers objectifs commencent par: «the program should...» («le programme devrait...») et non «l'élève devrait...» Dans la même lignée, la majorité des objectifs porte davantage sur le développement de mécanismes d'apprentissage et d'attitudes que sur le comportement indiquant l'atteinte de l'objectif. L'objectif spécifique 44 stipule que le programme devrait aider les élèves à acquérir une confiance et une habileté à lire avec l'usage limité du dictionnaire; la capacité d'utiliser un dictionnaire est ici surbordonnée au

développement de la confiance. Or, les activités mentales sont difficiles à observer. Comment l'enseignant peut-il vérifier l'atteinte d'un objectif comme S-6 où l'élève doit écouter en faisant preuve de sens critique et en maîtrisant les nuances de la langue? Ces différents exemples montrent que les objectifs spécifiques du programme ontarien présentent des faiblesses dans leur formulation.

10. *Adéquation psycho-pédagogique*

Le programme mentionne que l'âge et le niveau de développement des élèves doivent être pris en considération lorsque sont sélectionnées les stratégies d'apprentissage (Ontario, 1980, p. 62). Il ajoute que la motivation des élèves, qui provient du respect de leurs besoins et intérêts, doit constituer un des premiers critères de sélection dans le choix du matériel utilisé (Ontario, 1980, p. 29). L'importance mise sur la prise en compte des besoins, des intérêts et du stade de développement des élèves transparaît dans les objectifs généraux et spécifiques du programme. D'abord, leur présentation est en grande partie basée sur un système (voir la rubrique Organisation des objectifs) qui permet d'ajuster l'enseignement au niveau des élèves. Ensuite, le contenu des objectifs intègre des éléments concernant les aptitudes et les intérêts des élèves. L'objectif général 3 spécifie que le niveau d'apprentissage des élèves doit correspondre à leur degré de développement, et l'objectif spécifique 20 signale que la pratique de l'écoute doit s'effectuer sur des sujets qui les intéressent. Les objectifs du programme sont donc psycho-pédagogiquement adéquats par leur présentation et leur contenu.

11. *Adéquation socio-affective*

Les buts de l'éducation en Ontario (voir annexe K) concernent, entre autres, les valeurs suivantes: le développement et le maintien chez l'élève de la confiance en soi et en sa valeur personnelle ainsi que l'atteinte d'une sensibilité morale et esthétique de manière à mener une vie active, complète et responsable au sein de la société canadienne. Allant dans le même sens, les buts du programme de français de base tentent de développer chez l'élève une sensibilité culturelle et une appréciation de la langue et de la culture françaises. Les objectifs généraux et spécifiques du programme intègrent ces attentes. Comme il a été mentionné à la rubrique économie dans la sélection des objectifs, ils sont souvent formulés en termes d'attitudes mentales et visent, dans plusieurs cas, le développement de la confiance en soi et de la sensibilité à la culture et à la langue françaises. L'objectif général 16 touche au fait qu'il existe une diversité de cultures francophones et l'objectif spécifique 22 se rapporte au développement et au maintien de la confiance en soi à travers la persistance dans l'effort pour communiquer. Les objectifs généraux et spécifiques du programme reflètent donc adéquatement les attentes du programme quant au développement socio-affectif des élèves.

Conclusion

Les objectifs généraux et spécifiques du programme ontarien sont cohérents avec les finalités du Ministère et traduisent particulièrement bien l'importance mise sur le développement affectif des élèves. En effet, plusieurs objectifs sont centrés sur l'attitude des élèves plutôt que sur la capacité de réaliser telle ou telle activité langagière. Par exemple, on axe davantage l'enseignement sur le développement du goût de la lecture que sur la capacité de lire. Les objectifs spécifiques et généraux du programme ontarien sont, d'autre part, répartis de manière équilibrée et couvrent tous les buts. Ces derniers touchent globalement à la maîtrise du français, à la maîtrise de certaines notions relatives à l'apprentissage des langues en général ainsi qu'à la connaissance et à l'appréciation de la culture française.

Paradoxalement, les objectifs ne sont pas tous cohérents les uns par rapport aux autres. Les objectifs spécifiques couvrent plus de champs que les objectifs généraux; la raison de cette extension n'est pas explicitée dans le programme. De plus, les objectifs du programme *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* sont formulés et organisés différemment des objectifs du *French, Core Programs 1980* et il est impossible d'établir un lien hiérarchique entre eux même si les étudiants doivent, selon le Ministère, avoir atteint la majorité des uns avant de passer aux autres. Ces incohérences auraient pu être évitées si le Ministère avait réutilisé dans le document *Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses* le système d'organisation des objectifs spécifiques développé dans le *French, Core Programs 1980*. Ce système donne aux élèves la possibilité de commencer leurs études du français à partir de quatre niveaux différents, l'apprentissage se faisant toujours en fonction des mêmes objectifs de base auxquels sont ajoutés d'autres objectifs. Il permet ainsi de respecter le niveau de développement des élèves et la progression dans l'enseignement, et assure du même coup le respect des critères d'adéquation psycho-pédagogique et de valeur hiérarchique.

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS

1. ***Cohérence de chacun des objectifs par rapport aux fins de l'éducation*** (Voir les objectifs généraux et spécifiques - annexes O et P)

Le programme d'enseignement du français langue seconde au Québec est basé sur une approche communicative. L'acte de communication n'y est pas vu comme un simple échange d'information, «il implique que les participants engagés dans une situation de communication soient capables également d'établir un contact social, d'exprimer des opinions, des sentiments ou des attitudes, de faire agir l'autre, etc.» (Qc, Sec. 1er cycle, p. 5). Le respect des acquis et intérêts de l'élève et le développement d'attitudes positives par rapport à la langue prennent dans cette optique une place importante. L'enseignant devient «facilitateur» et guide; il remplit «un rôle analogue à celui des parents dans le processus d'acquisition de la langue maternelle; en effet, c'est lui qui sert d'interlocuteur et de modèle» (Qc, Pr., p. 375). Il tolère l'erreur qui ne nuit pas à la communication et motive l'élève à tirer parti de toutes les possibilités d'apprentissage que lui offre son milieu (Qc, Pr., p. 12).

Le contexte québécois constitue par ailleurs un élément essentiel de l'approche donnée à ce programme, car «le statut du français au Québec depuis l'adoption de la Charte de la langue française a des répercussions directes sur l'enseignement du français, langue seconde, en milieu scolaire. Il est maintenant essentiel que les élèves du secteur anglophone du Québec puissent, dès le niveau primaire, apprendre à communiquer dans la langue officielle» (Québec, pr., p. 7). En conséquence, «l'apprentissage de la langue française répond davantage à une exigence sociale qu'à des préoccupations strictement académiques» (Qc, Pr. p. 11).

Le programme québécois veut, en résumé,

> «permettre à l'élève d'accéder à une connaissance de la langue française en vue d'une utilisation d'ordre principalement utilitaire. Le programme doit diriger l'élève vers l'acquisition d'un savoir d'ordre cognitif mais aussi d'un savoir-faire d'ordre socio-culturel qui contribueront à son épanouissement. Il faudra de plus favoriser le développement, chez l'élève, d'une attitude favorable envers la langue française, lui faire découvrir les valeurs socio-culturelles québécoises et l'amener à développer le goût de communiquer en français» (Qc, Sec. 1er cycle, p. 6).

Les objectifs généraux du programme (voir annexe O) correspondent à ce but. Ils visent la maîtrise d'habiletés langagières permettant la compréhension et l'expression de messages sur des sujets

d'intérêt général, d'utilité courante ou reliés à l'expérience de l'élève. Les objectifs spécifiques sont également cohérents par rapport aux principes et intentions énoncés. Ils constituent une suite d'actes de langage et comportent des fonctions et des notions utilisées dans la vie courante (ex.: obj. S-279).

2. *Couverture des buts par les objectifs*

S'ils sont cohérents avec les objectifs terminaux, les buts n'en sont pas pour autant totalement couverts. Sauf dans les objectifs S-395 et S-399, toute référence au développement d'attitudes positives, à la compréhension interculturelle ou à l'épanouissement de la personnalité est absente des objectifs spécifiques qui constituent presque une liste d'actes de langage. Cependant s'ils «ne font pas mention, de façon explicite, de la dimension socio-culturelle [...] ni des valeurs qui se dégagent des résultats de l'analyse formelle des besoins [...], cela ne signifie nullement que l'enseignant/e doive s'en désintéresser. Au contraire, il/elle devra y porter une attention particulière puisqu'il est primordial que cette réalité dépasse le simple stade des intentions» (Qc, Sec., 2e cycle, p. 6). La couverture des buts relatifs à la culture peut donc être assurée. Elle le sera cependant plus par le contenu de la méthode et l'attention portée par l'enseignant que par les objectifs spécifiques.

3. *Organisation des objectifs*

Le programme est séparé en trois documents (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire) dans lesquels les objectifs sont présentés par année d'étude. Au primaire, les objectifs sont d'abord regroupés par domaines d'interaction et ensuite par fonction langagière. Les domaines sont les suivants: l'information factuelle (énoncé de faits, identification d'objets, etc.), les attitudes intellectuelles (manifestations de l'esprit telles que donner un avis), les attitudes affectives (états d'âme, émotions), les actes incitatifs (stimulation à agir ou à ne pas agir) et les actes sociaux (contacts avec l'entourage impliquant la formulation de souhaits, etc.). Voici un exemple d'organisation par fonction langagière pour le domaine des actes incitatifs enseignés en 4e année du primaire:

Tableau 15

EXEMPLE D'ORGANISATION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS DU PRIMAIRE SELON LA FONCTION LANGAGIÈRE ET L'HABILETÉ VISÉE

N° D'OBJ.	FONCTION LANGAGIÈRE	HABILETÉ VISÉE
70.	Proposer d'agir avec quelqu'un	Compréhension orale
71.	Proposer d'agir avec quelqu'un	Expression orale
72.	Accomplir une action	Compréhension orale
73.	Accomplir une action	Expression orale
74.	Accomplir une action	Compréhension écrite
75.	Présenter une consigne	Expression écrite
76.	Adresser un avertissement	Compréhension orale
77.	Adresser un avertissement	Expression orale
78.	Adresser un avertissement	Compréhension écrite
79.	Répéter	Compréhension orale
80.	Répéter	Expression orale

Au premier cycle du secondaire, les objectifs sont regroupés par habiletés d'apprentissage: d'abord, les objectifs de compréhension et d'expression orales jumelés autour de la même fonction langagière (ex.: objectifs S-264 et S-265) puis les objectifs de lecture et ceux d'écriture. Le jumelage des objectifs met

> «en évidence l'interaction qui doit exister dans toute activité de communication. Afin de ne pas alourdir le document, il n'a pas été jugé opportun de reprendre chacun des objectifs de communication orale sous la mention **Compréhension**. Il est toutefois entendu qu'elle est obligatoire à l'atteinte de chacun des objectifs» (Qc, Sec., 1er cycle, p. 8).

Au deuxième cycle du secondaire, l'organisation des objectifs change à nouveau: les quatre habiletés sont maintenant séparées et le jumelage des objectifs encore utilisé en 3e année du secondaire (ex.: objectifs S-330 et S-331) disparaît dans les années ultérieures.

> «En troisième secondaire, la présentation en deux volets (A + B) telle qu'on la retrouve au premier cycle du secondaire a été maintenue pour la plupart des objectifs. Tout comme au premier cycle, cette présentation a pour but de mettre en évidence l'interaction des participants/tes à un échange [...] En quatrième secondaire, les objectifs ne sont plus présentés en deux volets. A ce stade de son apprentissage, l'élève devrait être en mesure de s'exprimer plus librement ou plus spontanément, et de donner plus d'envergure à ses interventions.» (Qc, Sec., 2e cycle, p. 7)

Donc, du point de vue de l'organisation des objectifs, chacune des parties du programme (primaire, secondaire 1er cycle et secondaire 2e cycle) est clairement structurée mais présente par rapport aux autres une variation qui n'est justifiée que pour les deux documents du secondaire; la raison pour laquelle l'organisation des objectifs du primaire et du secondaire diffère demeure inconnue.

4. *Valeur hiérarchique des objectifs*

Dans le programme québécois, la valeur hiérarchique ne correspond pas nécessairement à l'ordre de présentation des objectifs. (Qc, Pr.,p. 18). «L'atteinte du premier objectif n'est pas nécessairement préalable à celle du second» (Qc, Pr., p. 18) et d'autres types de regroupement sont possibles. Toutefois , «les objectifs [...] ne doivent pas être enseignés isolément les uns des autres» (Qc, Pr., p. 18) et le programme propose donc «une organisation cyclique du contenu d'apprentissage, ce qui implique l'introduction et la réapparition continuelle des fonctions, des notions et du contenu linguistique» (Qc, Pr., p. 13). Ainsi, à l'intérieur de la section du primaire, on retrouve des objectifs comme S-69 et S-209 qui ne varient que du point de vue du critère d'évaluation des objectifs et, à l'intérieur des sections du secondaire, des objectifs comme S-337 et S-391 qui diffèrent légèrement dans leur contenu d'apprentissage. La hiérarchie des objectifs s'établit également entre les différentes parties du programme (ex.: objectifs S-7 et S-258) car «le programme du premier cycle du secondaire assure, par ses orientations ainsi que par la nature de ses objectifs et de son contenu, la continuité du programme du primaire» (Qc, Sec., 1er cycle, p. 3).

5. *Cohérence des objectifs entre eux*

Les objectifs généraux du programme du primaire (voir annexe O) sont dirigés vers le développement d'objectifs de compréhension et d'expression en langue française à un niveau

adéquat pour l'élève. Ils se traduisent de façon cohérente par 255 intentions pédagogiques qui prennent la forme d'actes de langage et concernent la communication et la compréhension de messages réalistes et acceptables pour des enfants de ce niveau (ex.: objectif S-9).

Les objectifs généraux des deux cycles du secondaire visent la compétence de communication. Ceux du premier cycle touchent des sujets d'intérêt général, d'utilité courante ou reliés aux intérêts de l'élève; ceux du second cycle portent sur des sujets d'ordre social et professionnel reliés aux besoins et intérêts de l'élève. Ils concordent avec les objectifs terminaux du secondaire qui touchent les quatre habiletés langagières et contiennent des fonctions et des notions de communication d'utilité courante pouvant être utilisées dans un cadre social (ex.: obj. S-293) ou professionnel (ex.: obj. S-387).

Enfin, les objectifs spécifiques, les uns par rapport aux autres, présentent également une cohésion dans leur forme et leur contenu notionnel et fonctionnel (ex: obj. S-387: «*l'élève sera capable de donner des renseignements* [...]» et obj. S-140: «[...] *l'élève sera capable de demander* [...] *les caractéristiques* [...] d'un objet »).

6. *Équilibre des objectifs*

Étant donné l'organisation des objectifs du programme québécois, l'*équilibre* peut être évalué du point de vue de la répartition des objectifs par fonction de communication ou par habileté d'apprentissage. Les fonctions de communication présentent souvent des aspects similaires (ex.: demander des renseignements, demander à quelqu'un de faire quelque chose) et sont parfois difficiles à départager objectivement. Il apparaît donc plus sûr, dans le cadre de cette étude, de ne s'en tenir qu'à la répartition des objectifs par habileté d'apprentissage. Celle-ci se présente comme suit:

Tableau 16

**RÉPARTITION DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (S)
DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS
SELON LE NIVEAU ET L'HABILETÉ LANGAGIÈRE**

NIVEAU, ANNÉE	PAROLE	ÉCOUTE	LECTURE	ÉCRITURE
Primaire, 1er cycle	50	53	7	2
Primaire, 2e cycle	62	62	14	5
Secondaire, 1re	24	5	4	4
Secondaire, 2e	20	8	5	4
Secondaire, 3e	14	5	6	4
Secondaire, 4e	8	7	8	5
Secondaire, 5e	5	4	4	2

Au primaire, l'importance de présenter les quatre habiletés de langage est reconnue, car «compte tenu de leur valeur communicative, les habiletés liées à la compréhension orale et écrite de même que celles relatives à l'expression orale et écrite devront être exploitées tout au long de

l'apprentissage» (Qc, pr., p. 13). Cependant, l'accent est mis sur les habiletés orales, cela «dans le but de faciliter la communication avec des locuteurs francophones du même âge. En règle générale, les enfants de ce niveau communiquent peu entre eux au moyen de l'écrit» (Qc, Pr. p. 17). Les objectifs spécifiques reliés à l'oral se trouvent donc en proportion plus grande que ceux des habiletés écrites: 103 contre 9 au premier cycle du primaire; 124 contre 19 au second cycle du primaire.

Par ailleurs,

> «afin d'exposer l'élève à une langue riche et variée, le contenu d'apprentissage relatif aux objectifs de compréhension est plus vaste que celui relatif aux objectifs d'expression dans la mesure où il n'est pas nécessaire que l'élève produise chacun des énoncés auquel il aura été exposé. Toutefois, le contenu des objectifs d'expression a trait aux mêmes fonctions que celui des objectifs de compréhension» (Qc, pr., p. 17).

Les objectifs spécifiques de compréhension sont donc légèrement plus nombreux que ceux d'expression: 60 contre 52 au premier cycle du primaire; 76 contre 67 au second cycle du primaire.

Au secondaire, la disparité entre le nombre d'objectifs pour chacune des quatre habiletés (ex.: 24 d'expression orale contre 4 d'écriture en secondaire 1) est applanie au fil des années. «à ce stade de sa scolarisation, l'élève a des besoins plus pressants en ce qui concerne la lecture et l'écriture, et l'enseignement de la langue seconde doit en tenir compte» (Qc, Guide pédagogique, Sec., 2e cycle, p. 15). La communication écrite prend donc de plus en plus d'importance et le nombre d'objectifs de communication orale, qui était jusqu'alors supérieur, est de plus en plus restreint.

La répartition des objectifs par habileté d'apprentissage répond donc, dans le programme québécois, assez bien à la conception qu'ont les concepteurs des besoins de l'élève et du développement de son apprentissage. En ce sens, elle présente un équilibre adéquat.

7. *Économie dans la sélection des objectifs*

Le programme québécois contient des objectifs élaborés de façon précise. Les concepteurs mentionnent d'ailleurs que «ceux qui lui [le programme] reprocheront d'être trop spécifique ne seront sûrement pas ceux qui reprochaient au programme-cadre son caractère vague» (Qc, pr., p. 379). Paradoxalement, un excès de précision peut restreindre la portée d'un enseignement qui devient morcelé par la détermination d'objectifs trop nombreux et complexes. Ainsi le programme québécois contient 401 objectifs dont plusieurs, tel l'objectif S-360, s'étendent sur plus de deux lignes de texte. Les objectifs jumelés tel que S-293 et S-294 et les objectifs d'apparence similaires (ex.: objectifs S-56 et S-57) pourraient facilement être ramenés à un seul objectif sans perdre l'essence de l'intention visée. De plus, certains éléments du contenu non essentiels à la compréhension de l'intention pédagogique pourraient être éliminés sans que l'essence de l'objectif ne soit perdue. Le type d'habileté d'apprentissage utilisé par l'interlocuteur de l'élève pourrait être supprimé dans les objectifs d'expression comme S-59 qui se lirait alors: l'élève sera capable d'accorder ou de refuser oralement une permission (niveau E 3).

Les objectifs spécifiques du programme québécois sont donc généralement très précis, mais leur nombre et leur niveau d'élaboration pourraient être diminués en retirant les détails non nécessaires et en regroupant les objectifs similaires autour d'une seule intention pédagogique.

8. *Champs couverts par chacun des objectifs*

Les objectifs spécifiques du programme québécois sont tous liés à l'approche communicative; ils sont élaborés à partir de fonctions et de notions, constituent autant d'actes de langage et amènent l'élève à *utiliser* la langue française comme moyen de communication. Ils se classent donc dans le champ *compétence de communication* et, sauf pour les objectifs S-395 et S-399 qui contiennent des éléments culturels, ne couvrent pas d'autres champs de la grille. Les objectifs des domaines d'interaction du primaire (*attitudes affectives, actes incitatifs, actes sociaux*) auraient pu faire croire le contraire, car ils semblent, de prime abord, appartenir, à cause de leur nom, aux champs *culture* et *affectivité*. Mais ces objectifs n'incitent pas à développer chez l'élève des attitudes positives ou à mieux connaître la société, ils visent plutôt à communiquer une attitude ou à réaliser un acte social quelconque (par exemple: objectif S-69, exprimer oralement sa peur). Les objectifs spécifiques du programme ne s'insèrent pas non plus dans les champs *transfert* et *éducation* et ce, même si le programme signale l'importance pour l'école de «non seulement favoriser le développement des connaissances et des habiletés de base propres à toute langue seconde mais encore, [de] faciliter l'usage de ces connaissances dans tous les secteurs d'activités quels qu'ils soient» (Qc, Pr., p. 7). Le tableau suivant représente donc les champs couverts par les objectifs spécifiques:

Tableau 17

CHAMPS COUVERTS PAR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (S) DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS

SYLLABUS / OBJECTIF	Langage	Culture	Communication	Éducation
Compétence		395, 399	1 à 401	
Connaissance				
Affectivité				
Transfert				

9. *Formulation de chacun des objectifs*

Le tableau à l'annexe Q représente les critères rencontrés dans la formulation des objectifs spécifiques du programme québécois. Au niveau primaire, les six critères sont totalement respectés. Pour évaluer le point *critère d'évaluation de l'atteinte d'un objectif* (dernière colonne), une «grille d'observation du comportement» a été créée. Elle comporte, d'un côté, les habiletés de compréhension et, de l'autre, les habiletés d'expression. La section compréhension est subdivisée en deux parties: la non-compréhension (Cø) et la compréhension (C) indiquée par un moyen verbal ou non-verbal. La section expression, quant à elle, est partagée en cinq niveaux: l'incapacité de communiquer un message (Eø); la communication d'un message avec des erreurs de forme et de phonologie/orthographe et un besoin d'aide (E1); la communication d'un message avec des erreurs de forme et de phonologie/orthographe, sans besoin d'aide (E2); la communication d'un message sans aide, dans une forme correcte, avec des erreurs de phonologie/orthographe (E3); la communication d'un message avec l'aisance d'un francophone du même âge (E4). Un code de cette grille est assigné à chacun des objectifs du primaire. Au secondaire, la grille n'est pas reprise et les critères d'évaluation de l'atteinte des objectifs sont rarement définis.

Les objectifs du primaire et du secondaire diffèrent sur d'autres points relatifs à la formulation. Par exemple, au début des années d'enseignement, les objectifs sont extrêmement précis alors, qu'à la fin, on retrouve deux objectifs en un (ex.: objectifs S-2, S-4 et S-382). De plus, à l'intérieur même du secondaire, on retrouve diverses manières de présenter les objectifs: par paires (ex.: objectifs S-256 et S-257); regroupés sous un même verbe présenté en tête (ex.: objectifs S-313 à S-320); avec une liste précise de conditions (ex.: obj. S-359) dont quelques-unes peuvent elles-mêmes parfois tenir lieu d'objectifs (ex.: objectifs S-271, S-360 et S-389); ou sans condition d'atteinte de l'objectif (ex.: obj. S-385). Enfin, les objectifs ne sont pas uniformément formulés en ce qui a trait au genre utilisé pour désigner l'élève: l'ensemble des objectifs du primaire comportent les deux genres (masculin/féminin) alors que la féminisation n'est utilisée que de manière ponctuelle au secondaire (ex.: objectifs spécifiques 263, 266, 392 et 393).

En résumé, les objectifs spécifiques du primaire sont définis de manière très précise et rencontrent les six critères d'analyse de la formulation, alors que ceux du secondaire présentent des variations au niveau de la précision et de la forme de présentation.

10. *Adéquation psycho-pédagogique*

En concordance avec la suite d'enquêtes effectuées durant les années 70 sur l'état de la situation de l'enseignement du français langue seconde et les intérêts et besoins des intervenants du milieu scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec a adopté le principe voulant qu'il soit essentiel que l'enseignement du français respecte les besoins, les intérêts et l'âge des élèves ainsi que leur développement cognitif et affectif (Qc, Pr., p. 12).

Les objectifs généraux du programme québécois reflètent l'application de ce principe. Ils mentionnent entre autres que les thèmes à l'étude doivent correspondre aux situations que vivent les enfants francophones du même âge et être d'utilité courante, d'intérêt général ou reliés à l'expérience des élèves.

Les objectifs spécifiques, pris dans leur ensemble, démontrent également ce souci d'adéquation: d'une part, la variation du nombre d'objectifs par habileté d'apprentissage respecte l'évolution des besoins en communication orale ou écrite des élèves selon leur âge (voir la rubrique équilibre des objectifs), d'autre part, la récurrence tout au long de l'apprentissage avec une forme ou un contenu chaque fois plus complexe assure la consolidation d'acquis antérieurs qui serviront de base à l'apprentissage de nouvelles connaissances (voir la rubrique Valeur hiérarchique). Pris individuellement toutefois, les objectifs spécifiques prennent l'aspect d'actes de langage sans référence aux besoins, acquis ou intérêts de l'élève. La très grande précision avec laquelle ils sont formulés oblige alors à analyser la méthode et le contenu d'apprentissage pour s'assurer de leur adéquation. Un objectif comme celui où l'élève est capable d'exprimer sa préférence pour un objet (objectif 47) ne peut être jugé approprié que lorsqu'on examine le contenu lexical (types d'objets: poupée, calculatrice) s'y rattachant.

L'adéquation psycho-pédagogique de l'enseignement est donc considérée comme importante par les concepteurs du programme québécois et trouve sa place dans les objectifs généraux. Elle n'est cependant apparente dans les objectifs spécifiques que lorsqu'ils sont analysés dans leur ensemble.

11. *Adéquation socio-affective*

À la suite des enquêtes menées dans les années 70, le ministère de l'Éducation a dégagé comme valeurs communes aux intervenants du milieu, «l'autonomie de la personne, l'accueil et la compréhension de l'autre [et] la reconnaissance et le respect de l'identité personnelle» (Qc, Sec., 1er cycle, p. 5). Les valeurs universelles (ou occidentales) que le ministère de l'Éducation tente de transmettre ou de renforcer sont les suivantes: le développement global de la personne, le sens de l'appartenance socio-culturelle, l'aptitude à communiquer une expérience personnelle sans négliger ou sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments, le souci d'une langue correcte, reflet de la culture, le respect de soi et d'autrui, fondement des rapports de justice dans la société, et la tolérance pour que chacun puisse devenir un élément dynamique dans une société pluraliste (Qc, Sec., 1er cycle, p. 5).

Même si le Ministère admet vouloir influencer le développement socio-affectif des élèves dans ce sens, il s'insurge contre l'imposition des valeurs culturelles d'une société à un groupe linguistique particulier. Il reconnaît cependant qu'un enseignement de la langue ne peut se faire dans un vacuum culturel: «il est donc nécessaire d'introduire dans le cours de langue des éléments culturels afin de donner à l'élève les connaissances minimales essentielles à sa participation active à la société» (Qc, Sec., 2e cycle, p. 4). Malgré tout, ces éléments tout comme les principes et les valeurs de base mentionnés n'apparaissent pas concrètement dans les objectifs généraux ni dans les objectifs spécifiques. En effet, un objectif général comme «l'élève sera capable de comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de situations [...]» (voir objectif général, annexe O) ou un objectif spécifique comme «[...] l'élève sera capable d'engager une conversation téléphonique [...]» (objectif S-90), ne laissent transparaître aucune valeur ou attitude affective particulière. Donc, si ces dernières sont transférées à l'élève, elles le seront grâce à la méthode et à l'enseignant et non à l'adéquation socio-affective des objectifs.

Conclusion

Si les objectifs généraux et spécifiques sont cohérents par rapport aux fins de l'éducation, ils n'assurent pas pour autant la couverture totale des buts visant le développement d'attitudes positives, la compréhension culturelle et l'épanouissement de la personnalité. Pourtant, le Ministère, après avoir mené des enquêtes durant les années 70 sur l'état de la situation de l'enseignement du français langue seconde, a pris soin d'énoncer dans le programme les valeurs qu'il entend véhiculer. Il a de plus clairement présenté son intention de respecter les besoins et les intérêts des intervenants du milieu. L'absence de référence aux valeurs ou aux besoins et intérêts des élèves dans les intentions pédagogiques semble due à la précision avec laquelle les objectifs sont formulés.

Si les 401 objectifs de compétence de communication sont définis de façon très élaborés, ils n'en sont pas moins épurés de tout élément autre que les fonctions et notions communicatives, ce qui suggère une dépersonnalisation et un morcellement de l'apprentissage. La précision des objectifs constitue tout de même la marque du très grand soin apporté à leur conception.

Les objectifs rencontrent en général tous les critères de formulation. Seul celui sur l'évaluation de l'atteinte des intentions pédagogiques au secondaire est systématiquement laissé de côté. De plus, les objectifs sont cohérents entre eux et organisés de façon claire. Enfin, ils respectent par leur valeur hiérarchique et leur niveau d'équilibre les principes pédagogiques et la philosophie de l'apprentissage adoptés par le Ministère.

Chapitre IV

CONCLUSION

L'application aux programmes de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec des onze critères d'analyse des objectifs permet de tirer deux conclusions importantes. Premièrement, le ministère de l'Éducation de chacune des provinces mentionnées a développé un programme de base d'enseignement du français langue seconde qui est fondé sur sa philosophie, ses aspirations et son contexte éducationnel et politique propres. Deuxièmement, chacun de ces programmes comporte des forces et des faiblesses en ce qui a trait à la sélection des objectifs.

Ces points forts et faibles seront maintenant mis en parallèle de façon à faire ressortir les similarités et les différences entre les programmes. Cela permettra d'évaluer, d'une part, si les problèmes rencontrés dans l'enseignement de base du français langue seconde sont les mêmes dans les quatre provinces, et d'autre part, si les solutions apportées dans un programme sont transférables aux autres. Ainsi, la comparaison qui suit permettra de déterminer dans quelle mesure les provinces auraient avantage à améliorer leurs échanges d'information et de ressources.

ANALYSE COMPARATIVE DES OBJECTIFS DES QUATRE PROGRAMMES

Les buts des quatre programmes analysés portent tous, à des degrés divers, sur l'apprentissage des habiletés langagières, le développement d'attitudes positives par rapport à la culture française et l'épanouissement de la personnalité des élèves. Les programmes de l'Ontario et de l'Alberta visent, en plus, la possibilité de poursuivre des études dans le domaine des langues.

Les finalités à partir desquelles ces buts sont déterminés diffèrent légèrement selon la province. Les motivations à la base de l'enseignement du français langue seconde présentent, dans les programmes du Québec et de la Colombie-Britannique, une teinte socio-politique, le premier de niveau régional, le second, de niveau international. Le Québec laisse transparaître son caractère nationaliste en rappelant qu'il détient un statut linguistique et des valeurs culturelles uniques au Canada. La Colombie-Britannique, pour sa part, oriente davantage ses préoccupations vers la possibilité qu'offre l'apprentissage du français de découvrir le Canada et le monde. Sa situation géographique sur la côte du Pacifique et sa population multi-ethnique sont sans doute des facteurs déterminants dans la définition de cette finalité. Le programme de l'Alberta met, lui aussi, l'accent sur les aspects socio-politiques mais considère, en plus, les avantages économiques d'apprendre le français, dont la plus grande possibilité de se trouver un emploi plus tard. Enfin, les trois provinces anglophones mettent l'accent sur le statut du français en tant qu'une des deux langues officielles du Canada, et l'Ontario, bordé d'un côté, du Québec francophone et de l'autre, des provinces de l'Ouest anglophone, accentue l'importance de la participation à la société canadienne et rappelle ainsi le principe de l'unité canadienne.

Ces finalités et ces buts sont tous cohérents avec les objectifs généraux et spécifiques de chaque programme. Cependant ils ne sont pas totalement couverts par ceux-ci. Les buts relatifs à l'épanouissement de la personnalité des élèves et au développement d'attitudes positives par rapport à la culture française sont absents des objectifs des programmes de l'Alberta et du Québec. Le programme de l'Alberta n'intègre d'ailleurs pas davantage dans ses objectifs le but qu'il se donne d'accroître la motivation à poursuivre des études en langues. Ces buts ne pourront être atteints que si la méthode pédagogique, l'attitude du professeur ou tout autre facteur éducatif fournissent les éléments nécessaires pour arriver à ce résultat.

Paradoxalement, certains objectifs ont une portée plus large que ce qui est visé initialement par les ministères de l'Éducation, en ce sens qu'ils couvrent d'autres champs que ceux touchés par les buts. Par exemple, les objectifs généraux et spécifiques du programme de la Colombie-Britannique entrent dans plusieurs champs, dont ceux du transfert et de l'éducation. Ces derniers ne font pourtant pas partie des préoccupations mentionnées dans les buts et les finalités du programme.

En fait, nulle part dans les programmes analysés, les champs couverts par les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques ne sont totalement les mêmes. Lorsque les buts couvrent plus de champs que les objectifs, comme c'est le cas pour le programme de l'Alberta, il n'est pas étonnant que le critère *couverture des buts par les objectifs* ne soit pas respecté.

De la répartition des intentions pédagogiques dans les divers champs dépend en partie la satisfaction du critère d'équilibre. Ce dernier s'établit à partir du nombre de buts et d'objectifs par domaines d'application et/ou par catégories organisationnelles. Il dépend en outre des justifications fournies par le Ministère.

L'équilibre des objectifs est total dans les programmes du Québec et de l'Ontario, nul dans celui de l'Alberta et partiel dans celui de la Colombie-Britannique. Dans ce dernier programme, il n'existe d'adéquation qu'entre, d'une part, les principes développés dans le programme et la répartition des objectifs spécifiques et, d'autre part, la répartition des objectifs généraux et celle des buts.

Le classement des objectifs amène à examiner le critère d'organisation. De ce point de vue, les objectifs ne sont, dans aucun programme, entièrement clairs et cohérents les uns par rapport aux autres. Les programmes de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec sont tous divisés en deux ou trois documents, chacun adoptant une approche pédagogique ou des catégories organisationnelles particulières. Ces différentes parties n'ont apparemment pas été conçues dans le même esprit puisque les justifications[1] à la base de leur structuration leur sont uniques. Les objectifs qui y sont formulés reflètent ces divergences et, d'une partie à l'autre, sont donc incohérents.

Ce manque de continuité dans l'élaboration des programmes est une des causes premières des incohérences relevées dans les objectifs composant le cursus français en Colombie-Britannique et en Ontario. C'est également lui qui conduit à l'impossibilité d'y dégager une structure hiérarchique uniforme. Toutefois la division des programmes n'est pas la seule responsable des incohérences rencontrées. Ainsi, même à l'intérieur d'un même document, les objectifs

[1] Voici un exemple de justification communément acceptée: les objectifs regroupés par habiletés d'apprentissage doivent respecter l'ordre voulant que la compréhension précède la production et l'oral, l'écrit.

apparaissent parfois incohérents les uns par rapport aux autres. C'est le cas des objectifs généraux et spécifiques du programme de l'Alberta qui sont classés selon des catégories organisationnelles différentes.

En dépit de ces failles organisationnelles, certains programmes présentent une ingéniosité et une souplesse dans la présentation des objectifs qu'il vaut la peine de souligner: ainsi les programmes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique permettent d'échelonner l'étude du français sur un nombre varié d'années. Ils offrent, de plus, différents choix de niveaux de début et de fin d'études. Grâce à une telle structuration, les objectifs sont facilement adaptables aux besoins des élèves et aux disparités régionales.

L'organisation des objectifs est très liée à leur sélection et à leur définition qui sont elles-mêmes dépendantes des critères d'économie et de formulation. Ces deux critères rejettent toute redondance[2] et exigent précision, concision et concrétisation dans l'élaboration des objectifs.

Les programmes analysés laissent voir des faiblesses communes du point de vue du critère économique. Ainsi, les objectifs du programme de la Colombie-Britannique partagent avec ceux du programme de l'Ontario le caractère vague, imprécis et abstrait qu'implique le développement d'attitudes. Ils possèdent en outre, tout comme ceux du programme du Québec, le défaut de contribuer au morcellement de l'apprentissage à cause de leur très grand nombre: 629 objectifs spécifiques en Colombie-Britannique et 401 au Québec. Enfin, leur contenu se recoupe parfois inutilement tout comme celui des objectifs du programme de l'Alberta.

Le critère de formulation laisse également voir des failles dans tous les programmes. Ainsi, même si ces derniers présentent tous des modèles d'activités ou de résultats visés par les intentions pédagogiques, plusieurs négligent de fournir des précisions sur les conditions d'application et les critères d'atteinte des objectifs. Ces informations sont absentes de la formulation de plusieurs objectifs des cursus de la Colombie-Britannique et de l'Alberta.

En outre, tous les programmes présentent des objectifs à l'intérieur desquels sont inadéquatement jumelés plusieurs verbes définissant le comportement attendu. L'objectif spécifique 43 du programme ontarien vise à ce que les élèves développent leur habileté à déduire le sens d'un texte à partir du contexte et à préciser ou corriger la compréhension au fur et à mesure que la lecture se continue.

Par ailleurs, trois programmes (Alberta, Colombie-Britannique et Québec) présentent des inconsistances dans le choix des termes définissant les objectifs du cursus: le programme de la Colombie-Britannique alterne sans raison apparente entre l'usage de noms et celui de verbes pour déterminer le comportement attendu (ex.: obj. S-5 «participation à» et obj. S-10 «souhaiter la bienvenue»); les programmes de l'Alberta et du Québec utilisent de manière irrégulière les pronoms *il, on* ou *il/elle* pour désigner les élèves concernés par la réalisation des intentions pédagogiques. Enfin, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour sa part, oriente inadéquatement ses intentions pédagogiques vers ce que le programme devrait accomplir plutôt que de s'adresser aux élèves.

Malgré ces défauts, l'analyse de la formulation des objectifs permet de faire ressortir plusieurs points positifs: le programme québécois développe, dans sa section du primaire, un système clair,

[2] Ne pas confondre la rendondance avec la nécessaire répétition dans un enseignement basé sur la mémorisation de la nouvelle matière.

simple et précis dans lequel sont définis des barèmes d'évaluation de l'atteinte des objectifs. Ce système unique est facilement adaptable aux objectifs des autres programmes. Par ailleurs, les objectifs des programmes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique présentent, étant donné leur caractère vague, l'avantage de permettre une plus grande liberté dans l'interprétation des intentions visées et, par ricochet, une plus grande adaptabilité aux besoins et aux niveaux des élèves.

Le respect des besoins, des intérêts et du niveau des élèves peut toutefois être assuré de manière plus rigoureuse, notamment, par la progression suggérée ou l'adoption d'un contenu qui rende compte des aptitudes et du vécu des élèves. Les programmes de la Colombie-Britannique et de l'Ontario fournissent un exemple d'adéquation psychopédagogique du fait que, comme il a été mentionné précédemment, leur système souple de présentation des objectifs offre la possibilité de déterminer le commencement et la durée des études d'après les besoins des écoles et des élèves. Les programmes albertain et québécois possèdent, pour leur part, des objectifs spécifiques dont la structure hiérarchique permet d'établir une progression dans l'apprentissage. En revanche, le contenu de ces objectifs ne laisse voir aucun souci de personnalisation ou d'adaptation aux besoins et intérêts des élèves: ils ressemblent plutôt à une liste de fonctions et de notions.

Ce manque de personnalisation des objectifs spécifiques des programmes de l'Alberta et du Québec est d'ailleurs la raison pour laquelle le critère d'adéquation socio-affective n'y est pas respecté. Y sont, en effet, totalement oubliées les valeurs prônées par les divers ministères de l'Éducation. Ces valeurs se résument à l'épanouissement de la personnalité des élèves et le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la langue et la culture française. Dans le cas des programmes du Québec et de l'Alberta, elles ne pourront se transmettre aux élèves que si l'enseignant et l'approche pédagogique adoptée en tiennent compte.

Autrement dit, les programmes qui ont su assurer totalement l'adéquation psychopédagogique des objectifs, ceux de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, sont les mêmes qui satisfont au critère d'adéquation socio-affective: celui de la Colombie-Britannique répond aux attentes du Ministère en ménageant une catégorie d'objectifs attitudinaux et une catégorie d'objectifs culturels; celui de l'Ontario y parvient en axant sa formulation des objectifs plus sur le développement d'attitudes que sur la démonstration de comportements.

AUTRES RESSEMBLANCES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES OBJECTIFS DES QUATRE PROGRAMMES ANALYSÉS

En plus de comparer les objectifs des quatre programmes du point de vue des onze critères d'analyse, il est possible de les mettre en parallèle en examinant leur terminologie et leur niveau d'élaboration. Le niveau d'élaboration se traduit non seulement par le degré de précision dans la formulation, laquelle a déjà été étudiée, mais aussi par le nombre global d'objectifs.

En ce qui a trait à la terminologie, les termes et les définitions fournis dans l'annexe R permettent de voir que les Ministères nomment et décrivent différemment ce qui est appelé, dans la présente étude, *le but*, *l'objectif général* et *l'objectif spécifique*.

Le mot *objectif* («objective»), désigne dans le programme de la Colombie-Britannique les objectifs généraux, dans le programme de l'Ontario les objectifs spécifiques. Dans le programme du Québec, le terme *objectif* s'applique à la fois aux *buts*, aux *objectifs généraux* et aux *objectifs spécifiques*.

Par ailleurs, même lorsque la terminologie est identique, la définition varie énormément d'un programme à l'autre. Ainsi, pour le ministère de l'Éducation de l'Alberta, un *but* («goal»), c'est le résultat significatif attendu à long terme d'un programme; pour celui de la Colombie-Britannique, c'est l'énoncé général d'un idéal qu'on cherche à atteindre; enfin, pour celui de l'Ontario, c'est ce qui s'applique à l'ensemble des programmes de la province.

Le nombre d'intentions pédagogiques dans chacun des programmes n'est pas plus uniforme, comme le laisse voir le tableau suivant.

Tableau 18

NOMBRE DE BUTS, D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET D'OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DANS CHACUN DES QUATRE PROGRAMME

	Alberta	C.B.	Ontario	Québec
Buts	5	6	10	3
Objectifs généraux	108	25	16	6
Objectifs spécifiques	331	629	98	401

Ces disparités de nomenclature, de définition et de nombre ne font qu'ajouter à la confusion qui existe autour de la sélection et de la présentation adéquate des intentions pédagogiques à la base des programmes de français langue seconde au Canada.

LIMITES DE L'ANALYSE ET PISTES DE RECHERCHE

L'analyse des objectifs de chacun des programmes et leur composition montrent de quelle manière chaque Ministère envisage l'enseignement du français langue seconde dans sa province. Elles permettent, de plus, de faire ressortir leurs points faibles et forts et l'intérêt qu'il y aurait pour les Ministères à échanger sur des problèmes communs.

Cette analyse comparative est toutefois limitée par le fait que les programmes sont en constante révision. Aussi vaut-elle davantage pour sa méthodologie que pour ses conclusions à l'égard de la valeur des programmes. D'ailleurs, le fait que les critères ne sont pas tous respectés par les objectifs ne signifie pas nécessairement que les programmes dont ils sont tirés ne possèdent aucune valeur de ce point de vue. En effet, même si, par exemple, l'organisation des objectifs n'est parfois pas totalement cohérente, elle peut quand même présenter des avantages comme le fait d'être souple et adaptable aux besoins et au niveau des élèves.

Par ailleurs, seuls les programmes officiels ont été examinés. Tout autre document comme les guides pédagogiques ont été exclus de cette étude de façon à s'assurer que l'information utilisée reflétait la politique officielle du ministère de l'Éducation de chaque province. Il pourrait donc y avoir place pour une analyse complémentaire des documents d'accompagnement des programmes.

De même, la présente étude est limitée à l'examen des objectifs. Toutes les autres parties constituantes des programmes (méthodologie, évaluation, bibliographie,...) ont été écartées lorsqu'elles ne comportaient pas d'information essentielle à l'analyse des objectifs. La cohérence de ces parties avec les objectifs sélectionnés pourrait faire l'objet de futures recherches.

Enfin, il serait intéressant d'étudier les critères d'accessibilité et d'acceptabilité matérielle définis dans la grille de D'Hainaut et non retenus dans la présente étude.

BIBLIOGRAPHIE*

Publications sur les programmes de français et les objectifs d'apprentissage

*ABEL, Fritz, «L'enseignement du français et les minorités francophones dans les provinces canadiennes à majorité anglophone», conférence prononcée à Grainau, 21 février 1987, sera publiée dans Lothar Wolf (Ed.), Französiche Sprache in Kanada, Munchen, Vogel, 21 p.

A.F.C.E.D. *Les objectifs didactiques assignables à l'enseignement du second degré: Actes du colloque des 7 et 8 mars 1975, organisé à Paris par l'A.F.C.E.D.* Marseille, Centre national de documentation pédagogique, Centre régional de documentation pédagogique de Marseille /1977/. 80 p.

ALLEN, D. Ian and Richard T. WHITE, «Learning Objectives and Teaching Strategies», *Canadian Journal of Education*, vol. 5, n° 2 (1980), pp. 23-42.

Ampitoufe, «Core French to Remain Program for Majority», vol. 5, n° 1 (October 1983), pp. 24-26.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUE SECONDE. *Bibliography of Curricula and Support Materials for Core French/français de base.* Winnipeg, Association canadienne des professeurs de langue seconde /1984/. 44 p.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. *Répertoire des programmes d'études pour l'enseignement en français, élémentaire-secondaire, dispensés au Canada (v. 2 région de l'ouest, v. 3 Ontario, v. 4 région de l'Atlantique).* Sillery, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française /1980/.

ATKIN, J.M., «Behavioral Objectives in Curriculum Design: A Cautionary Note», *Science Teacher*, n° 35 (1968), pp. 27-30.

*BARLOW, Michel. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation.* Lyon, Chronique Sociale /1987/. (Coll. «L'essentiel»).

BARRETT, Roger, «Intent on Languages – Towards a Policy», *Education*, 3-13, vol. 5, n° 2 (Oct. 1977), pp. 11-17.

BELL, Robert, Mario LEMIEUX et François MILLER. *Comment rédiger vos objectifs spécifiques: guide technique*, 2e éd. Ste-Foy, Service des ressources pédagogiques, Université Laval /1985/. 27 p.

BLOOM, B.S., G.F. MADAUS and J.T. HASTINGS. *Evaluation to Improve Learning.* New York, Mc Graw-Hill /1981/.

*BLOOM, B.S. (ed.) et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduit de l'Américain par Marcel Lavallée, 2e éd. Montréal, Presses de l'Université du Québec /1977/.

---

* L'astérisque signale les ouvrages cités dans le mémoire

BORDELEAU, Louis-Gabriel et al. *Les écoles secondaires de langues française en Ontario: dix ans après.* Toronto, Ontario Ministry of Colleges and Universities, Toronto Spons Agency – Ontario Department of Education /1980/. 250 p.

BOULOUFFE, J., «Taxonomie des objectifs et langues étrangères», *Revue des langues vivantes*, vol. 42, n° 2 (1976), pp. 200-208.

BOURASSA, Paul, «Il faut informer les parents des objectifs», *Ampitoufe*, vol. 2, n° 2 (December 1980), pp. 17-19.

BOURASSA, Paul, «Core French Pilot», *Education Manitoba*, vol. 7, n° 3 (November 1980), pp. 11-12. Parce qu'il faut faire un essai de façon à voir à quoi cela ressemble si....

BOYD, J.A. and Anthony MOLLICA, «Core French: A Selected Annoted Resource List», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985), pp. 408-439.

BURNS, Richard W. *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, traduit et adapté de l'Américain par Jean-Guy Marcoux avec la collaboration d'Armand Daigneault et al. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation /1980/. 132 p.

BYRNES, Heidi, «Second Language Acquisition Research: Does It Suggest Program Goals?», *ADFL Bulletin*, vol. 18, n° 3 (April 1987), pp. 35-38.

CANADIAN TEACHER'S FEDERATION. *Teaching French as a Second Language in Canada. Bibliographies in Education.* Ottawa,CTF /September 1979/. 95 p.

CARTER, Jeff, «Canadian Parents for French Support Core Program (Report on the CPF 1981 Annual Conference)», *Ampitoufe*, vol. 3, n° 3 (Mars 1982), pp. 6-12.

CHASTAIN, Kenneth D., «Evaluating Expressive Objectives», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 34, n° 1 (Oct. 77), pp. 62-70.

CHURCHILL, Stacy. *Costs: French Language Instructional Units: An In-Depth Study of Selected School Boards.* Toronto, Ontario Ministry of Education /1978/. 420 p.

CLARK, John L., «Curriculum Renewal in Second-Language Learning: An Overview», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985), pp. 342-360.

COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL (Québec). *Français langue seconde, niveau secondaire (secondaire I à V): programme de base.* Montréal /1981/. 105 p.

COOK, V.J., «What Should Language Teaching Be About?», *ELT Journal*, vol. 37, n° 3 (July 1983), pp. 229-234.

*CREUTZ, Ghislain. *Comment sélectionner et atteindre des objectifs pédagogiques valables: propositions concrètes*, 2e éd. Liège, Centre de recherche didactique et pédagogique /1978/. 213 p.

DAIGNEAULT, Armand. *Retour sur l'apprentissage par objectifs.* Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire /1974/. 118 p.

DAIGNEAULT, Armand. *L'apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'études: projet de document.* 2e éd. Montréal, Association des institutions d'enseignement secondaire /1973/ 252 p.

DE LANDSHEERE, G. *Introduction à la recherche en éducation.* Paris, Armand Colin /1982/.

•DE LANDSHEERE, Viviane et G. DE LANDSHEERE. *Définir les objectifs de l'éducation.* 5e éd. Paris, Presses Universitaires de France /1984/. 338 p.

DE LANDSHEERE, Viviane, «On Defining Educational Objectives», *Evaluation in Education: International Progress*, vol. 1, n° 2 (1977) , pp. 73-190.

•D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* 4e éd. Paris, Nathan /1985/.

DISICK, Renée, «Performance Objectives in Foreign-Language Teaching», *ERIC Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*, n° 25 (1971).

DISICK, Renée, «Teaching Toward Affective Goals in Foreign Languages», *Foreign Language Annals*, vol. 7 , n° 1 (1974),pp. 95-101.

Education Today, «Elementary Core Curriculum in French Now Being Taught in 13 School Districts», vol. 6, n° 1 (September 1979), p. 4.

EDWARDS, H.P. and F. SMYTH, «Alternatives to Early Immersion Programs for the Acquisition of French as a Second Language», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, n° 32 (1976), pp. 524-533.

EDWARDS, Viviane, «Assessment of Core French: The New Brunswick Experience», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985), pp. 440-451.

Elan, «Categories for a French Second Language Curriculum (Objectives for Basic, Middle, and Top Students)», vol. 19, n° 1 (September-October 1977), pp. 33-39.

ELDELHOFF, Cristoph and Heiner VAN BOMMEL, «Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et les pratiques relevant de la compétence de communication», *Le français dans le monde*, n° 153 (June 1980), pp. 48-52.

ELLIOT, John, *French as a Second Language. (Comparison of Methods of Instruction Education Canada)*, vol. 20, n° 2 (Summer 1980), pp.16-21.

ELLIOTT, Ronald E. (Project Director). *Base Year Study of the Second Language Competencies of Grade 12 Studies: French as a Second Language Report.* Fredericton, Evaluation Branch, New Brunswick, Dept. of Education /1979/.

FISHER, Frances. *Report on Programme cadre de Français in its First Year of Operation at école Anne Hébert.* Vancouver: Vancouver Board of Trustees, 1984.

FLANAGAN, John C. and Darlene RUSS-EFT. *An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals.* Palo Alto, California, American Institutes for Research /1975/. 100 p.

FRANKE, Ludwig and Albert BARRERA VIDAL, «Les connaissances de français à la fin du premier cycle», *Études de linguistique appliquée*, n° 31 (July-Sept. 1978), pp. 44-55.

•GALISSON, R. et D. COSTE. *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris, Hachette /1976/.

GAUDIANI, Claire et al. *Strategies for Development of Foreign Languague and Literature Programs*, New York, The Modern Language Association of America /1984/. 338 p.

GERMAIN, Claude, «L'approche fonctionnelle en didactique des langues», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 37, n° 1 (Octobre 1980), pp. 10-24.

*GIBSON, J., «What about Core?», *Canadian Parents for French*, (1979) n.p.,

*GOGUEN, E. *A Study of Second Language (French) Programs*. Fredericton, New Brunswick, Board of School Trustees, District 26 /February 1984/.

GREENE, M.L. *Où allons-nous? A Report on French Language Education in Newfoundland and Labrador*. Newfoundland, Canadian Parents for French /November 1980/.

HALPERN, G. *Evaluation Findings and Second-Language Program Policies*. Toronto, Canadian Education Association /1978/.

HALPERN, G. «An Evaluation of French Learning Alternatives», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, n° 33 (1976), pp. 162-172.

*HAMELINE, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, Éditions E.S.F. /1979/. 200 p.

HARVEY, Carol J., «Français de base: New Program Raises Some Questions», *Ampitoufe*, vol. 5, n° 2 (Décembre 1983), pp. 3-10.

*HEMPHILL, Maureen (Hon.) , «Nouveaux programmes de français de base», *Ampitoufe*, vol. 5, n° 1 (Octobre 1985), pp. 3-6.

HOWSON, A.G. (Ed.). *Developing a New Curriculum*. London, Heinemann Educational Books Ltd. /1970/.

JOHNSON, Keith. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon Institute of English /1982/. 22 pages.

JONES, James, «Maximizing the Potential of Core French», *Alberta Modern Language Journal*, vol. 21, n° 1 (Fall 1982), pp. 25-33.

KELLERMAN, Marcelle and Graham NORLEDGE, «Second Language Literacy», *Modern Languages*, vol. 53, n° 2 (Janvier 1972),pp. 80-86.

KERR, Barbara (Ed.) *Colloquium on French as a Second Language: Proceedings of the Second Colloquium* Toronto, Ontario Ministry of Education /1983/. 55 p. (Review and Evaluation Bulletins, vol. 4, n° 4).

KOPPEL, Irene E. , «The Perceived Contribution of Foreign Language to High Priority Educational Goals», *Foreign Language Annals*,vol. 15, n° 6 (December 1982), pp. 435-439.

*LAENG, Mauro et Guy AVANZINI. *Vocabulaire de pédagogie moderne*. Paris, Éditions du Centurion /1974/. 251 p.

LANGE, Michel, «Approches, méthodes... Syllabus: leurs caractéristiques et leurs propriétés», *Médium*, vol. 10, n° 1 (Mars 1985), pp. 19-22.

LANGE, Michel, «Petite bibliographie sur l'élaboration des programmes et la conceptualisation des syllabus pour l'enseignement des langues étrangères», *Médium*, vol. 10, n° 1 (Mars 1985),pp. 23-34.

LAWS, Peter, «Behavioural Objectives in Second-Language Learning», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 32, n° 2 (janvier 1976), pp. 129-136.

LAZARUK, Walter, «Considerations for Implementing Core French Programs», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985),pp. 452-462.

LAZARUK, Walter, «French as a Second Language: A Review of Recent Curriculum Development in Alberta», *Alberta Modern Language Journal*, vol. 18, n° 3 (Spring 1980), pp. 6-22.

LE BLANC, J.Clarence, «The Core French Program», *Rendez-vous*, vol. 16,n° 1 (September 1985), pp. 6-7.

LE BLANC, J. Clarence, «The Core French Program: Proposals for Change», *Education Canada*, vol. 24, n° 2 (Summer 1984),pp. 4-11.

LE BLANC, J. Clarence, «Report: French Core Program in Trouble», *French III Times*, vol. 9, n° 3 (June 1979), p. 4.

LENGYEL, Catherine A. et Dominic WATSON. *La situation de la langue française en Colombie-Britannique. étude préparée pour le Conseil de la langue française*. Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française /1983/. 99 p.

LEVASSEUR-OUIMET F. et al. *Lexique des termes techniques de l'éducation et de la pédagogie*. St-Jean, Faculté St-Jean, The University of Alberta /1983/. 229 p.

LEWY, A. (Ed.) *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris, UNESCO /1977/.

LONDON, Dalton, «From Manipulation to Exploitation: Defining Our Objectives», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 37, n° 4(May 1981), pp. 739-745.

MAGER, R.F. *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris, Bordas /1986/. 162 p.

MAGER, R.F. *Comment définir des objectifs pédagogiques?*, traduction de Georges Décote. Montréal, Bordas – Gauthier Villas /1981/.

MAGER, R.F. *Preparing Instructional Objectives* (2e éd.). Belmont, California, Fearon Pitman Publishers /1975/.

McINNIS, C.E. and E.E. DONOHUE. *Research and Evaluation of Second Language Programs*. Toronto, Ministry of Education, Ontario /1976/.

McVie, W.E., «French as a Second Language», *Education Canada*, vol. 16, n° 1 (Spring 76), pp. 12-15.

Médium, «La conception des programmes et des syllabus», numéro spécial, vol. 11, n° 2 (Août 1986), 127 p.

Médium, «L'approche fonctionnelle», numéro spécial, vol. 5, n° 4 (décembre 1980), 110 p.

MENEY, Allan and Michael WOOD. *British Columbia Survey of Secondary School French Programs: A Report of the Secondary French Revision Committee to the Ministry of Education*. With the assistance of Annette Thornley, Neil Parker. Victoria, Curriculum Development Branch, B.C., Ministry of Education /1978/.138 p.

MIALARET, Gaston. *Lexique Éducation*. Paris, P.U.F. /1981/. 166 p.

MIALARET, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, P.U.F. /1979/. 457 p.

MICHAELIDES, Maro, «Pratique des relations internationales en français. Première partie: Objectifs et implications didactiques», *Le Français dans le monde*, n° 196 (octobre 1985) , pp. 32-39.

MILLS, Geoff et Terence MacNAMEE, «Recent Development in Second Language Curriculum in British Columbia», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*,vol. 43, n° 2 (Janvier 1987), pp. 286-292.

MOLL, Marita. *Teaching French as a Second Language in Canada*. Ottawa, Canadian Teachers' Federation /September 1979/. 95 p. (Bibliographies in education, n° 70)

MUMBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press /1978/. 503 p.

PARKER, D.V. *French as a Second Language – A Choice of Program Options*. (Working Paper). Edmonton, University of Alberta /1977/.

PAUL, Regina H., «Needed: Stepladders of Foreign Language Learning», *Foreign Language Annals*, vol. 14, n° 5 (December 1981) , pp. 379-384.

PEAT, MARWICK ET ASSOCIÉS en collaboration avec M. Stacy CHURCHILL. *Évaluation du programme des langues officielles dans l'enseignement. Rapport final*. Direction de l'évalution des programmes. Ottawa, Secrétariat d'État. /Mai 1987/.

PEREZ, M., «L'enseignement du français langue seconde au Québec: les nouvelles tendances», *Québec Français*, n° 37 (1980).

PEREZ, M. «La définition des objectifs dans l'enseignement du français langue seconde». *L'enseignement des langues. Actes du Colloque. Association canadienne de linguistique appliquée/septième colloque/Sherbrooke*. C.I.R.B., (1977),pp. 29-41.

PORCHER, Louis, «Questions sur les objectifs», *Le Français dans le monde*, n° 113 (Mai-Juin 1975), pp. 9-12.

•POYEN, Janet, «Core French Programs Across Canada: An Overview», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (novembre 1985), pp. 243-262.

POYEN, Janet. *The Potential of Core French*. Calgary, Presentation at the Calgary Conference of Canadian Parents for French /January 1983/ (mimeo).

PURBHOO, M. and S. SHAPSON. *Alternative Models for Instruction in French*. Toronto, Toronto Board of Education, n° 136 /1976/.

RAASCH, Albert, «Objectifs d'apprentissage et inventaires linguistiques», *Études de linguistique appliquée*, n° 31 (Juil.-Sept. 1978), pp. 29-43.

RICHARDS, Gérald R., «Ready, Aim... (Misfire): Aims of Second Language Education in Canada», *Education Canada*, vol. 21, n° 2 (Summer 1981), pp. 28-32.

RICHARDS, Jack C. et Ted RODGERS, «Methods: Approach, Design, and Procedure», *TESOL Quarterly*, vol. 16, n° 2 (juin 1982),pp. 153-168.

SCHULTZ, Renate A., «Back to Basics in the Foreign Language Classroom», *Foreign Language Annals*, vol. 11, n° 6 (December 1978), pp. 647-655.

SHAPSON, Stan. «What about Evaluating Core French?», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 39, n° 1 (October 1982), pp. 48-55.

SHAPSON, S., D. KAUFMAN et L. DURWARD. *B.C. French Study: An Evaluation of Elementary French Programs in British Columbia*. Colombie-Britannique, Simon Fraser University, Faculty of Education /1978/.

SKINNER, David, «Core French in Manitoba – beginnings of the pilot project», *Ampitoufe*, vol. 1, (September 1980), pp. 3-4.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann Educational Books Ltd. /1975/.

STERN, H.H., «Movements, Projects, and Core French Today». *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 43, n° 1 (September 1980), pp. 15-33 (ou vol. 12, n° 2 (Sept. 85), pp. 324-41).

STERN, H.H., «Dr. Stern Proposes a Multi-Dimensional Curriculum», *Ampitoufe*, vol. 7, n° 1 (October 1985), pp. 8-11.

STERN, H.H., «Core and/or Immersion», (Editorial), *Contact*. (Lang.),vol. 3, n° 3 (October 1984a), pp. 2-3.

STERN, H.H., «A Quiet Revolution: Second Language Teaching in Canadian Contexts – Achievements and New Directions», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, (May 1984), vol. 40, n° 4 (May 1984b),pp. 506-524.

*STERN, H.H., «Il faut repenser les objectifs et enrichir le français de base», *Ampitoufe*, vol. 5, n° 3 (Mars 1984c), pp. 5-8.

*STERN, H.H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press /1983a/. 582 p.

STERN, H.H., «Peut-être n'est-il pas encore trop tard: Quelques réflexions sur le passé, le présent et l'avenir des programmes de base de français», *Dialogue*, vol. 2, n° 1 (1983b).

STERN, H.H., «Towards a Multidimensional Foreign Language Curriculum» in R.G. Mead (Ed.) *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*. Middlebury, Vermont, Northeast Conference /1983c/, pp. 120-146

STERN, H.H., «French Core Programs Across Canada: How Can We Improve Them?», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 39, n° 1 (October 1982a), pp. 34-47.

STERN, H.H. *Issues in Early Core French: A Selective and Preliminary Review of the Literature*. Toronto, The Board of Education for the City of Toronto, Research Department /February 1982b/. 87 p.

STERN, H.H. et al. *Module Making: A Study in the Development and Evaluation of Learning Materials for French as a Second Language*. Toronto, Ministry of Education, Ontario /1980a/. 104 p.

STERN, H.H. «Directions in Foreign Language Curriculum Development, in American Council on the Teaching of Foreign Languages.» *Proceedings of the National Conference on Professional Priorities, November 1980*. Hastings-On-Hudson, ACTFL Materials Center /1980b/. pp. 12-17.

STERN, H.H. *Three Approaches to Teaching French: Evaluation and Overview of Studies Related to the Federally-Funded Extensions of the Second-Language Learning (French) Programs in the Carleton and Ottawa School Boards*. Toronto, Ontario., Min. of Education /1976a/. 138 p.

STERN, H.H., et al. *Three Approaches to Learning French*. Toronto, Ministry of Education, Ontario /1976b/.

*STEUR, W., «Dr Stern at CASLT Conference: Core French Needs a New Curriculum», *Rendez-vous*, vol. 13, n° 1 (September 1982a),pp. 7-8.

*STEUR, W., «Core French Needs a New Curriculum (summary of Dr. H.H. Stern's Speech to the CASLT Conference)», *Ampitoufe*, vol. 3,n° 4 (juin 1982b), pp. 3-6.

STEWART, J. *Core French Study*. Saskatchewan, Education /June 1983/.

SWAIN, J., «Approche communicative et formulation d'objectifs dans une perspective d'évaluation», *Revue de phonétique appliquée*,n° 61-63 (1982), pp. 239-251.

SWAIN, Merrill et al. «Colloquium on French as a Second Language – Proceedings». Ontario Ministry of Education /1983/. 55 p. (Review and evaluation bulletins, vol. 4, n° 4).

TRIM, J.L.M. *Spécification des objectifs de communication*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Programme «Langues vivantes», 1971-81 /1981/. pp. 30-36.

TUCKER, G.R., «Methods of Second Language Teaching», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, n° 31 (1974), pp. 102-107.

TUDOR, Ian, «Language Training in the Foreign Language Degree: How Specific a Purpose?», *Journal of Language Teaching*, vol. 25,n° 2 (Fall 1985), pp. 85-90, 99.

TUMPOLSKY, Nancy Rennau, «Behavioral Objectives, the Cult of Efficiency, and Foreign Language Learning: Are They Compatible?», *TESOL Quarterly*, vol. 18 n° 2 (June 1984),pp. 295-310.

ULLMAN, Rebecca and H.H. Stern, «Core French Across Canada: A Selective Review of Recent Writings», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985a), pp. 361-407.

ULLMAN, Rebecca and Esther GEVA, «Expanding our Evaluation Perspective: What Can Classroom Observation Tell us about Core French Programs? », *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 42, n° 2 (November 1985b), pp. 317-323.

ULLMAN, R. *The Module Making Project and Communicative Language Teaching in the Core French Program*. Toronto, Modern Language Centre, OISE /1984/.

*ULLMAN, Rebecca, «A Broadened Curriculum Framework for Second Languages», *ELT Journal*, vol. 36, n° 4 (July 1982), pp. 255-262.

VALETTE, R.M. et al. *Modern Language Performance Objectives and Individualization: A Handbook*. Harcourt, Brace and Jovanovitch /1972/.

VALETTE, Rebecca, «Evaluation of Learning in a Second Language». In Bloom et al. (eds.) *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, Mc Graw-Hill /1971/.

WEINRIB, Alice, «ESL/FSL: A Review of Recent Publications», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n° 1 (October 1984), pp. 79-92.

WEINRIB, ALice, «Second-Language Teaching in Canada: A Review of Recent Publications», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol 40, n° 1 (October 1983), pp. 94-104.

WELTPHAL, German F., «On the Teaching of Culture in the FL Curriculum», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 43, n° 1 (Octobre 1986), pp. 87-93.

WILLISON, Robert C. (Ed.) *FSL'83 – French Second Language Directory for Canada*. Douglastown, N.B., FSL Publications Ltd. /Avril 1983/. 165 p.

YALDEN, Janice, «The Design Process in Communicative Language Teaching», *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 40, n° 3 (mars 1984), pp. 398-413.

YALDEN, Janice. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford, Pergamon /1983/. 198 p.

ZELLER, Léonard et Marguerite ZELLER, «Du français langue étrangère au français langue maternelle: une expérience», *Le Français dans le monde*, n° 177 (mai-juin 1983), pp. 70-74.

Publications gouvernementales sur les programmes et les guides pédagogiques

ALBERTA EDUCATION. *Program Policy Manual*. Edmonton, Alberta /1987/.(various p.).

ALBERTA EDUCATION. *French as a Second Language in the Primary Grades (1 to 6) Guidelines*. Edmonton, Edmonton Language Services Branch /1984a/. 41 p.

ALBERTA EDUCATION. *Implementing, Monitoring and Evaluating Official and Other Language Programs*. Edmonton, Program Development and Program Delivery Divisions, Calgary Regional Office of Education, Edmonton Regional Office of Education, Language Services Branch /November 1984b/. (Draft document)

ALBERTA EDUCATION. *Grade 12 Language Arts Achievment Testing Program: Provincial Report*. Edmonton, Alberta Education /1982/. 34 p.

*ALBERTA EDUCATION. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12)*. Edmonton, Language Services Branch, 1980a. 391 p.

*ALBERTA EDUCATION. *Three-Year French Program. Curriculum Guide, Grades 10-12*. Edmonton, Language Services Branch,1980b.115 p.

ALBERTA EDUCATION. *Le français à l'élémentaire, guide pédagogique*, Edmonton, Language Services Branch, 1979a.

ALBERTA EDUCATION. *Six-Year French Program. Curriculum Guide. Grades 7-12*. Edmonton, Language Services Branch, 1979b.221 p.

ALBERTA EDUCATION. *A Special Course in French for Grades I to IX*. Edmonton, Alberta, Language Services Branch, /September 1965/.

BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION. *Testing and Evaluation. Handbook for Secondary French as a Second Language*. Victoria, B.C. Ministry of Education, Schools Department, Modern Language Services Branch /1984/. 127 p.

*BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION. *Secondary French Curriculum Guide*. Victoria, Curriculum Development Branch /1980/. 124 p.

*BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide*. Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada). *Rapport sur l'enseignement en français et l'enseignement en anglais en milieu minoritaire; et sur l'enseignement de l'anglais ou du français, langue seconde*. Toronto, Le Conseil /1985/. p. 41.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *French for Basic Communication. A Resource Document for Grade 9 and 10 Basic-Level Core French. Resource Guide...* Toronto, Ontario Ministry of Education /1987/.

*ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *French as a Second Language, Français langue seconde, Core French, Extended French, Immersion French. Curriculum Guideline. Ontario Academic Courses.* Toronto, Ontario Ministry of Education /1986/.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. «Le Conseil de la région de York évalue le programme de français de base.» *Éducation Ontario*, (2 juin 1984a).

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. «York Region Board Evaluates French Core Program». *Education Ontario*, vol. 2. (March 1984b).

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *Colloque sur le français langue seconde. Éducation Ontario*, (3 juin 1983a).

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. Min. des collèges et universités. «L'éducation en français en Ontario aux paliers élémentaire et secondaire: examen des répercussions de la proposition sur le français langue minoritaire en Ontario,» Présentée au Conseil des ministres le 20 octobre 1977, *Bulletin d'études et d'évaluations*, v. 4, n° 1 (1983b). 105 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *Elementary and Secondary French Language Education in Ontario: A Review of the Impact of the Cabinet Submission of October 20, 1977, «French as a Minority Language in Ontario»*. Toronto, Ontario Ministry of Education /1983c/. 104 p. (Review and Evaluation bulletins, vol. 4, n° 1)

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *French as a Second Language: Programs in Ontario.* Toronto, Ontario Ministry of Education. /1982/. 64 p. (Review and Evaluation Bulletins, vol. 3, n° 1, 1982).

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. «Le programme-cadre de français de base le meilleur de l'Amérique du Nord», *Éducation Ontario*, vol. 1 (Automne 1981) .

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *Ontario's F.S.L. Programs. Teaching and Learning French as a Second Language in the 1980's.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980a.

*ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980b. 108 p.

QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires: Avis au ministre de l'Éducation.* Québec, La Direction /1984/. 33 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Document d'information, Définition du domaine. Français, langue seconde, premier cycle. Version préliminaire.* Québec, La Direction /janvier 1988/.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique, secondaire, français langue seconde, option 4ème ou 5ème année.* Québec, La Direction, Septembre 1987.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'évaluation en classe, évaluation formative, français langue seconde, secondaire.* Québec, La Direction, 1985.

*QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique: secondaire, Français langue seconde, Second cycle.* Québec, La Direction, 1984.

*QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français, langue seconde, second cycle.* Québec, La Direction générale,1983a. 121 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'évaluation en classe, primaire, langues secondes.* Québec, La Direction, 1983b.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique. Primaire Français, Langue Seconde*, Québec, La Direction, février 1983c. 70 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme de français, langue seconde, au second cycle du secondaire: devis*. Québec, Direction du matériel didactique /1983d/, 51 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Second cycle. 3ème, 4ème et 5ème années du secondaire*. Québec, La Direction /1983e/.

*QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, primaire: français langue seconde*. Québec, décembre 1982a. 391 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique: secondaire, Français langue seconde. Premier cycle*. Québec, La Direction, octobre 1982b.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Devis d'implantation du programme de français langue seconde au primaire*. Québec, La Direction, septembre 1982c.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'évaluation en classe, primaire. Introduction générale*. Québec, La Direction, février 1982d. 37 p.

*QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français, langue seconde, premier cycle*. Québec, La Direction générale, 1982.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Grille de lecture de la version préliminaire du programme d'étude en français, langue seconde, au primaire (1ère à la 6ème)* Québec, La Direction, 1980a.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979*. Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1980b.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires*. Québec, Direction générale du développement pédagogique (avec la collaboration de Pierre Georgeault et Marcel Danan; consultante, Monique Daigle), 1977a. 139 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Évaluation de la validité interne du programme-cadre de français (niveau secondaire) du Ministère de l'Éducation du Québec*. Sainte-Foy, INRS-Éducation, Avril 1977b. 19 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide docimologique. Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation* Québec, La Direction, 1976.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue seconde. FS 202. Copie du formateur. Débutants. français langue seconde*. Version révisée. Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, Service des programmes et examens, Décembre 1975.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel*. Québec, La Direction, 1964. 23 p. (Guide pédagogique; n° 1).

Annexe A

CRITÈRES DE LA GRILLE DE D'HAINAUT

QUESTIONNAIRES: Choix des buts et objectifs

A. CRITÈRES RELATIFS À UN BUT OU UN OBJECTIF

1. Cohérence avec les fins de l'éducation.
   Dans quelle mesure le but ou l'objectif contribue-t-il à servir, à réaliser ou à satisfaire:
1.1 Les options fondamentales de la politique éducative?
1.2 Les valeurs que veut transmettre ou promouvoir l'éducation?
1.3 La conception de la culture et de la connaissance?
1.4 Les besoins de la communauté?
1.5 Les besoins individuels?
1.6 La demande des éduqués, des parents, des employeurs, du public...?

2. Valeur hiérarchique. Dans quelle mesure le but ou l'objectif envisagé est-il nécessaire pour atteindre la maîtrise d'un autre but ou objectif?

3. Adéquation psycho-pédagogique. L'objectif est-il adéquat par rapport:
3.1 à la maturité de la population visée?
3.2 à l'acquis antérieur des éduqués?
3.3 aux intérêts et aux motivations des éduqués?

4. Champ.
4.1 Le domaine d'application du savoir, du savoir-faire, du savoir-être visé est-il large? L'acquis est-il pertinent là où il est enseigné, s'applique-t-il ailleurs, sera-t-il longtemps valable?
4.2 Le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être visé est-il facilement transférable à des situations nouvelles?
4.3 Le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être enseigné demeurera-t-il acquis longtemps?

5. Accessibilité. Que coûte l'enseignement du savoir, du savoir-faire, du savoir-être,
5.1 en temps?
5.2 en personnel?
5.3 en matériel ou en locaux?
5.4 en argent?

6. Acceptabilité affective
6.1 Le but examiné est-il cohérent avec les attentes
   – des éduqués ?
   – des éducateurs chargés de le réaliser?
   – des parents et de la collectivité?
   – des éducateurs qui accueilleront l'éduqué au niveau supérieur?
   – des employeurs?
   – des responsables de l'éducation?
6.2 Quel sera le retentissement affectif de l'enseignement du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être envisagé sur:

– la participation de l'éduqué?
– le choix et l'organisation de ses valeurs?

7. Acceptabilité matérielle
Dispose-t-on des ressources nécessaires pour atteindre le but visé?

B. CRITÈRES D'ENSEMBLE

1. Cohérence.
Les objectifs et les buts sont-ils cohérents entre eux?

2. Couverture.
L'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être contenus dans les objectifs couvrent-ils bien l'ensemble des fins de la politique éducative et en particulier des besoins et des demandes à satisfaire?

3. Équilibre.
Les différents aspects des objectifs sont-ils bien pondérés? Leur importance relative est-elle cohérente avec les fins de l'éducation et la politique éducative?

4. Économie.
Le curriculum ne contient-il pas des objectifs qui ne servent pas la politique éducative ou sont accessoires ou inutiles vis-à-vis des fins de l'éducation? Le curriculum n'est-il pas trop chargé?

5. Explicitation.
Les objectifs sont-ils bien explicites et la relation entre ceux-ci, les buts et les fins de l'éducation, est-elle claire?

6. Organisation logique ou pédagogique.
L'organisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'on attend de l'éduqué respecte-t-elle une progression logique ou pédagogique?

D'Hainaut, Louis. *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* 4e éd. Paris, Nathan /1985/ pp.461-462

Annexe B

TAXONOMIE DE B.S. BLOOM

Acquisition des connaissances:
- Connaissance de données particulières:
  - – Connaissance de la terminologie
  - – Connaissance de faits particuliers
- Connaissance des moyens:
  - – Connaissance des conventions
  - – Connaissance de séquences
  - – Connaissance des classifications
  - – Connaissance des critères
  - – Connaissance des méthodes
- Connaissance des représentations abstraites

Compréhension:
- Transposition
- Interprétation
- Extrapolation

Application

Analyse:
- Recherche des éléments
- Recherche des relations entre les éléments
- Recherche des principes organisateurs

Synthèse:
- Production d'une oeuvre personnelle
- Élaboration d'un plan d'action
- Dérivation d'un ensemble de relations abstraites

Évaluation:
- Évaluation en termes de critères internes
- Évaluation à partir de critères externes

Bloom, B. S. (ed.) et al. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, 2e éd. Montréal, Presses de l'Université du Québec /1977/.

Annexe C

BUTS DU PROGRAMME DE L'ALBERTA

1. To acquire basic communication skills in French by:
1.1 developing the receptive skills of listening and reading, including in the case of the former, and [sic] understanding of intonation, gestures, and visual clues which help to convey the message;
1.2 developing the productive skills of speaking and writing including, in the case of the former, the appropriate intonation, gestures and visual clues which help to convey the message.

2. To develop cultural sensitivity and enhance personal development by:
2.1 developing a greater awareness and appreciation of various cultural values and lifestyles;
2.2 developing a positive attitude toward people who speak another language through a meaningful exposure to the French language and culture;
2.3 becoming more aware of his own cultural heritage through learning French;
2.4 becoming aware of and appreciating, through instruction and direct experiences, the valuable contributions of French-speaking peoples to civilization;
2.5 broadening his perspectives to include the national and international scene through active participation in a language spoken by many Canadians.

3. To develop originality and creativity in language by:
3.1 enabling him to apply his skills to new and meaningful situations;
3.2 enabling him to express his own ideas and feelings;
3.3 enabling him to discover a new dimension of his personality.

4. To acquire additional concepts and generalizations about language and language learning by:
4.1 recognizing the basic structural similarities and differences between French and English;
4.2 acquiring some knowledge of the structure and function of languages;
4.3 developing an awareness of regional, social and functional variations of spoken and written language;
4.4 developing a conscious knowledge of the skills and strategies used in learning a second language.

5. To develop a desire to extend or improve his proficiency in languages through further language study, whether for interest, post-secondary requirements or vocational needs. (Nine, p. 3-4)

Alberta Education. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12)*. Edmonton, Language Services Branch, 1980a. 391 p.

Alberta Education. *Three-Year French Program. Curriculum Guide, Grades 10-12*. Edmonton, Language Services Branch, 1980b. 115 p.

Annexe D

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE L'ALBERTA

ELEMENTARY: GRADE 4, 5 AND 6

LISTENING COMPREHENSION

At the end of Grade 6, the student will be able to:

1. Distinguish phonetic differences within the French sound system; [G-1]
2. Distinguish French intonation and stress patterns; [G-2]
3. Demonstrate understanding familiar questions, statements and instructions which incorporate the basic elements of the program; [G-3]
4. Demonstrate understanding of new combinations of structures and vocabulary of the program; [G-4]
5. Understand a variety of speakers in structured situations. [G-5]

SPEAKING

At the end of Grade 6, the student will be able to:

1. Produce accurately, French sounds, intonation, rhythm, stress, elision and liaison; [G-6]
2. Respond orally to cues which require the use of basic linguistic elements of the program; [G-7]
3. Produce a sentence by recombining known elements; [G-8]
4. Describe a familiar situation with the linguistic elements of the program; [G-9]
5. Relate a sequence of actions; [G-10]
6. Ask for information using familiar vocabulary. [G-11]

READING

Grade 4

The student will be able to:

1. Recognize familiar vocabulary and global expressions in printed forms. [G-12]

Grade 5

The student will be able to:

1. Read silently with comprehension familiar material learned orally; [G-13]
2. Read aloud familiar vocabulary and global expressions with correct pronunciation, rhythm and intonation. [G-14]

Grade 6

The student will be able to:

1. Read silently with comprehension recombinations and rearrangements of familiar material. [G-15]

WRITING

Grade 4

The student will be able to:
1. Copy familiar nouns with the definite and indefinite articles; [G-16]
2. Copy familiar vocabulary and global expressions. [G-17]

Grade 5

The student will be able to:
1. Make simple substitutions from known vocabulary, within a familiar structure. [G-18]

Grade 6

The student will be able to:
1. Recombine familiar vocabulary and structures in sequences of sentences; [G-19]
2. Write variations of known skits, dialogues and familiar narrative passages. [G-20]

CULTURAL UNDERSTANDING

In teaching culture, the use of French is recommended as much as possible.
At the end of Grade 6, the student will be able to:
1. Supply factual information that has been learned about familiar cultural concepts; [G-21]
2. Recognize the significance of simple gestures, facial expressions, intonation and stress used by the speaker to convey his intents, feelings or emotions; [G-22]
3. Recognize cultural connotations of familiar vocabulary and expressions: e.g. tu/vous - bonjour/salut; [G-23]
4. Describe differences and similarities between French cultures and his own; [G-24]
5. Use common conventionalities; e.g. greetings, gestures. [G-25]

JUNIOR HIGH: 7, 8 AND 9

LISTENING COMPREHENSION

At the end of Grade 9, the student, by listening, will be able to:
1. Distinguish phonetic differences within the French sound system; [G-26]
2. Distinguish among French intonation and stress patterns; [G-27]
3. Demonstrate understanding of familiar questions, statements and instructions which incorporate the required linguistic elements of the program; [G-28]
4. Demonstrate understanding of new combinations of structures and vocabulary of the program; [G-29]
5. Understand a variety of speakers in structured situations; [G-30]
6. Recognize specific information and ideas; [G-31]
7. Discuss a passage by answering questions and by citing evidence to support conclusions; [G-32]
8. Understand the general meaning of material containing some unfamiliar cognates or vocabulary items. [G-33]

SPEAKING

At the end of Grade 9, the student will be able to:
1. Produce accurately French sounds, intonation, rhythm, stress, elision and liaison; [G-34]
2. Respond orally to cues which require the use of basic linguistic elements of the program; [G-35]
3. Produce a sentence by recombining known elements; [G-36]
4. Describe a familiar situation with the linguistic elements of the program; [G-37]

5. Relate a sequence of actions; [G-38]
6. Ask for information using familiar vocabulary; [G-39]
7. Interview someone; [G-40]
8. Present a summary of a specified topic. [G-41]

READING

At the end of Grade 9, the student will be able to:
1. Read silently with comprehension familiar material learned orally; [G-42]
2. Read aloud familiar vocabulary and global expressions with correct pronunciation, rhythm and intonation; [G-43]
3. Read silently with comprehension recombinations and rearrangements of familiar material; [G-44]
4. Read for general meaning, material containing some unfamiliar cognates or vocabulary items; [G-45]
5. Read for specific information and ideas; [G-46]
6. Discuss a passage read by answering questions or by citing evidence to support conclusions; [G-47]
7. Skim for comprehension of major ideas contained in a short text; [G-48]
8. Use a unilingual French pictorial dictionary effectively. [G-49]

WRITING

At the end of Grade 9, the student will be able to:
1. Recombine familiar vocabulary and structures in sequences of sentences; [G-50]
2. Write dictations based on familiar material learned orally; [G-51]
3. Write answers to questions which utilize only familiar vocabulary; [G-52]
4. Write guided compositions based on responses to questions from visual and oral cues. [G-53]

CULTURAL UNDERSTANDING

At the end of Grade 9, the student will be able to:
1. Demonstrate knowledge of francophone culture in Alberta, Québec and other parts of Canada; [G-54]
2. Describe differences and similarities between these cultural areas and his own; [G-55]
3. Recognize the significance of simple gestures, facial expressions, intonation and stress used by the speaker to convey his intents, feelings and emotions; [G-56]
4. Recognize cultural connotations of familiar vocabulary and expressions; [G-57]
5. Use common conventionalities. [G-58]

SENIOR HIGH: 10, 11 AND 12

LISTENING COMPREHENSION

At the end of Grade 12, the student, by listening, will be able to:
1. Distinguish phonetic differences within the French sound system; [G-59]
2. Distinguish among French intonation and stress patterns; [G-60]
3. Demonstrate understanding of familiar questions, statements and instructions which incorporate the required linguistic elements of the program; [G-61]
4. Demonstrate understanding of new combinations of structures and vocabulary of the program; [G-62]
5. Understand a variety of speakers in structured situations; [G-63]
6. Recognize specific information and ideas; [G-64]
7. Demonstrate understanding of a passage by answering questions and by citing evidence to support conclusions; [G-65]
8. Understand the general meaning of material containing some unfamiliar cognates or vocabulary items; [G-66]

9. Demonstrate understanding of weather reports, newscasts, speeches, and stories by answering general questions orally or in writing; [G-67]
10. Demonstrate the ability to understand the attitude and intent of the speakers; [G-68]
11. Demonstrate the ability to perceive levels of language usage: formal, informal, colloquial, and regional. [G-69]

SPEAKING

At the end of Grade 12, the student will be able to:

1. Produce accurately French sounds, intonation, rhythm, stress, elision and liaison; [G-70]
2. Respond orally to cues which require the use of required linguistic elements of the program; [G-71]
3. Produce a sentence by recombining known elements; [G-72]
4. Describe a familiar situation with the linguistic elements of the program; [G-73]
5. Relate a sequence of actions; [G-74]
6. Ask for information using familiar vocabulary; [G-75]
7. Interview someone and report findings; [G-76]
8. Present a summary of a specified topic; [G-77]
9. Explain how to do something such as cook, sew, assemble, construct, repair or play an instrument; [G-78]
10. Speak on a selected topic; [G-79]
11. Persuade someone to do something or to allow you to do something; [G-80]
12. Present a critique of a film, radio or television program or book;[G-81]
13. Use the language orally in affective contexts. [G-82]

READING

At the end of Grade 12, the student will be able to:

1. Read silently with comprehension familiar material learned orally; [G-83]
2. Read aloud familiar vocabulary and global expressions with correct pronunciation, rhythm and intonation; [G-84]
3. Read silently with comprehension recombinations and rearrangements of familiar material; [G-85]
4. Read for general meaning, material containing some unfamiliar cognates or vocabulary items; [G-86]
5. Read for specific information and ideas; [G-87]
6. Read in order to discuss a passage read by answering questions or by citing evidence to support conclusions; [G-88]
7. Skim for comprehension of major ideas contained in a short text; [G-89]
8. Read in order to summarize orally or in writing the content of what has been read; [G-90]
9. Read newspaper and magazine articles for information and/or pleasure; [G-91]
10. Use a unilingual French and French-English dictionary effectively; [G-92]
11. Read in order to discuss selections from literature. [G-93]

WRITING

At the end of Grade 12, the student will be able to:

1. Recombine familiar vocabulary and structures in sequences of sentences; [G-94]
2. Write variations of known skits, dialogues and familiar narrative passages; [G-95]
3. Write dictations based on familiar material learned orally; [G-96]
4. Write answers to questions which utilize only familiar vocabulary; [G-97]
5. Write guided compositions bases [sic] on responses to questions from visual and oral cues; [G-98]
6. Write answers to questions; [G-99]
7. Write compositions; [G-100]
8. Write a social letter; [G-101]
9. Write a business letter. [G-102]

CULTURAL UNDERSTANDING

At the end of Grade 12, the student will be able to:

1. Demonstrate knowledge of francophone cultures in Canada, France and other countries; [G-103]
2. Describe differences and similarities between these francophone cultures and his own; [G-104]
3. Recognize the significance of simple gestures, facial expressions, intonation and stress used by the speaker to convey his intents, feelings or emotions; [G-105]
4. Recognize cultural connotations of familiar vocabulary and expressions; [G-106]
5. Use common conventionalities; [G-107]
6. Research an area of personal interest. [G-108]

Alberta Education. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12).* Edmonton, Language Services Branch, 1980a. 391 p.

Alberta Education. *Three-Year French Program. Curriculum Guide, Grades 10-12.* Edmonton, Language Services Branch, 1980b. 115 p.

Annexe E

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE L'ALBERTA

GRADE 4

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:

1. to express greetings appropriate to the time of day and the person greeted. [S-1]
2. to inquire after and tell about state of health. [S-2]
3. to take leave using an appropriate expression. [S-3]
4. to excuse himself in various situations. [S-4]
5. to introduce someone to a third party. [S-5]

IDENTIFYING AND/OR DESCRIBING PERSONS, ANIMALS OR OBJECTS

The student will be able:

1. to ask and tell about names. [S-6]
2. to ask and tell about age. [S-7]
3. to ask and tell about who someone is. [S-8]
4. to identify an animal or object using *voilà*[1] and/or gesture. [S-9]
5. to ask and tell what an object is. [S-10]
6. to count the number of persons, animals or objects from 1 to 31. [S-11]
7. to tell the colours of objects and animals. [S-12]
8. to ask and tell about weather. [S-13]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:

1. to give and to respond to orders with appropriate actions. [S-14]
2. to ask and tell what is being done. [S-15]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:

1. to ask and tell about possession using *avoir*. [S-16]
2. to ask and tell to whom an object belongs or to whom a person is related. [S-17]

EXPRESSING TIME

The student will be able:

1. to ask the time and tell time on the hour. [S-18]

---

[1] Les termes en italique étaient tels quels dans le programme.

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:
1. to ask and tell where someone or something is. [S-19]

EXPRESSING EMOTION

The student will be able:
1. to express emotion using interjections. [S-20]

GRADE 5

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:
1. to inquire after and tell about state of health, giving various reasons for not feeling well. [S-21]

IDENTIFYING AND/OR DESCRIBING PERSONS, ANIMALS OR OBJECTS

The student will be able:
1. to ask and tell what animals or objects are. [S-22]
2. to ask and tell what a person, animal or object looks like. [S-23]
3. to ask and tell the colour of an object or an animal. [S-24]
4. to tell how many persons, animals or objects there are. [S-25]
5. to ask and tell about occupations. [S-26]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:
1. to ask what is being done and to respond in the negative. [S-27]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:
1. to ask and tell to whom an object belongs. [S-28]

EXPRESSING TIME

The student will be able:
1. to tell time on the *quarter* hour *and* on the *half* hour. [S-29]
2. to ask and tell what day of the week it is. [S-30]
3. to ask and tell what month of the year it is. [S-31]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:
1. to ask whether there is someone or something in a specific place or to tell that there is someone or something in a specific place. [S-32]
2. to ask and tell where one performs various actions. [S-33]

EXPRESSING EMOTION

The student will be able:
1. to ask and tell about likes and dislikes. [S-34]

EXPRESSING MANNER AND MEANS

The student will be able:
1. to tell how an action is performed. [S-35]
2. to tell by what means [instrument] an action is performed. [S-36]

EXPRESSING DESIRE AND PERMISSION

The student will be able:
1. to ask and tell about wishes or desires. [S-37]

EXPRESSING CAUSE AND EFFET

The student will be able:
1. to respond in the affirmative to questions beginning with the interrogative «*pourquoi*». [S-38]

CONNECTING IDEAS

The student will be able:
1. to express connection between two words using «*et*». [S-39]
2. to respond to questions using «*ou*» indicating choice. [S-40]

GRADE 6

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:
1. to inquire after and tell about state of health in a formal situation. [S-41]
2. to take leave referring to the day of the next meeting. [S-42]

IDENTIFYING AND/OR DESCRIBING PERSONS, ANIMALS OR OBJECTS

The student will be able:
1. to ask and tell in which city or town someone lives. [S-43]
2. to ask and tell about telephone numbers. [S-44]
3. to tell on what page something is located. [S-45]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:
1. to ask and tell about what he and others are doing. [S-46]
2. to express commands in the affirmative and in the negative. [S-47]
3. to suggest that he and others do something together. [S-48]
4. to ask and tell what has been done. [S-49]
5. to ask and tell what is going to be done in the immediate future.[S-50]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:
1. to tell to whom an object belongs. [S-51]

EXPRESSING TIME

The student will be able:
1. to ask and tell the time in minutes to the hour. [S-52]
2. to ask and tell the date. [S-53]
3. to tell the date of a birthday. [S-54]
4. to identify what season it is. [S-55]
5. to ask and tell at what time an action takes place. [S-56]
6. to ask and tell in which season[s] someone performs certain activities. [S-57]
7. to tell in general terms when an action takes place. [present and future] [S-58]
8. to answer «yes-no» to questions about when actions and situations have taken place. [S-59]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:
1. to ask and tell where people and objects are located. [S-60]
2. to ask and state where various actions are performed. [S-61]
3. to ask and tell where someone is going, using *où, à la, à l'* and *aux.* [S-62]
4. to ask and tell where someone is coming from, using *du, de la, de l'* and *des.* [S-63]

EXPRESSING EMOTION

The student will be able:
1. to ask and tell about emotions using *être* + appropriate adjectives. [S-64]

EXPRESSING MANNER AND MEANS

The student will be able:
1. to ask and tell the means of going somewhere. [S-65]

EXPRESSING DESIRE AND PERMISSION

The student will be able:
1. to state orally wishes or desires using the partitive article. [S-66]
2. to ask and tell about what someone would like to do. [S-67]

EXPRESSING CAUSE AND EFFET

The student will be able:
1. to tell why an action is or is not performed. [S-68]

CONNECTING IDEAS

The student will be able:
1. to express connection between two simple sentences using «*et*». [S-69]
2. to invite someone to make a choice using «*ou*». [S-70]

GRADE 7

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able to express:
1. farewells. [S-71]
2. introductions and responses. [S-72]
3. thanks. [S-73]
4. apologies. [S-74]
5. gaining attention. [S-75]
6. concern and sympathy. [S-76]
7. approval and disapproval/agreement and disagreement. [S-77]
8. good wishes, greetings. [S-78]

IDENTIFICATION OF PERSONS, ANIMALS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to ask and tell who someone is. [S-79]
2. to ask and tell about place of birth. [S-80]
3. to ask and tell about date of birth. [S-81]

DESCRIBING PEOPLE AND THINGS

The student will be able:
1. to describe people and objects. [S-82]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:
1. to express location using the adverbial pronoun *y*. [S-83]
2. to ask and tell where one lives. [S-84]

EXPRESSING QUANTITY

The student will be able:
1. to use the cardinal numbers from 1-1001. [S-85]
2. to use the ordinal numbers from 1-101. [S-86]
3. to distinguish between the use of the definite article and the partitive article. [S-87]
4. to use the pronoun *en* to refer to a noun preceded by a partitive article. [S-88]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:
1. to express completed actions in the affirmative and negative forms. [S-89]
2. to express actions using reflexive verbs in the present. [S-90]

EXPRESSING TIME

The student will be able:
1. to indicate frequency. [S-91]

EXPRESSING STATES OF MIND, ATTITUDES AND OBLIGATIONS

The student will be able:
1. to ask and tell about how one feels and what one likes or dislikes and is obliged to do. [S-92]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:
1. to relay a statement. [S-93]

EXPRESSING DESIRES, ABILITIES AND PERMISSION

The student will be able:
1. to express desires, abilities or permission using *vouloir* or *pouvoir* in the affirmative or in the negative. [S-94]
2. to express desires, abilities or permission using *vouloir* or *pouvoir* in the interrogative form using *est-ce que* or the inversion. [S-95]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:
1. to connect two simple sentences, using *mais* and *ou*. [S-96]

GRADE 8

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able to express:
1. greetings and responses. [S-97]
2. farewells. [S-98]
3. thanks/acceptance of thanks. [S-99]
4. apologies. [S-100]
5. gaining attention. [S-101]
6. concern and sympathy. [S-102]
7. approval and disapproval/agreement and disagreement. [S-103]
8. good wishes. [S-104]

IDENTIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to state in which province he lives. [S-105]
2. to ask and tell about nationality. [S-106]

DESCRIBING PEOPLE AND THINGS

The student will be able:
1. to describe people and things. [S-107]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:
1. to express the negative of the immediate future and of the completed past. [S-108]
2. to express completed actions, using the auxiliary *être*. [S-109]

3. to express actions in the future tense in the affirmative and negative forms. [S-110]
4. to express an action substituting the direct object with a direct object pronoun. [S-111]
5. to express an action with an indirect object noun. [S-112]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:
1. to ask and tell where one comes from or goes to. [S-113]
2. to express direction relative to another location. [S-114]
3. to express distance relative to an other location. [S-115]

EXPRESSING TIME

The student will be able:
1. to express time on a 24 hour clock. [S-116]
2. to use *déjà* and *pas encore*. [S-117]
3. to indicate interruption of action. [S-118]

EXPRESSING QUANTITY

1. to use the cardinal numbers up to 100,000. [S-119]
2. to express quantity using adverbs with the following noun. [S-120]
3. to use the partitive article in affirmative and negative sentences. [S-121]
4. to use the partitive article in affirmative and negative sentences. [S-122]

EXPRESSING DESIRES, ABILITIES AND PERMISSION

The student will be able:
1. to ask and tell in the affirmative and negative what one knows how to do or what one is able to do. [S-123]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:
1. to express possession in answer to questions using all forms of the possessive adjective. [S-124]

SPECIFICATION OF PERSONS OR OBJECTS

The student will be able:
1. to specify persons or objects using demonstrative adjectives. [S-125]
2. to specify persons and objects using suffixes *-ci* and *là*. [S-126]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:
1. to relay a command. [S-127]
2. to relay a question. [S-128]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:
1. to express two ideas by connecting them with: *qui, que* or *où* [S-129]

GRADE 9

SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able to express:

1. farewells. [S-130]
2. introducing someone. [S-131]
3. thanks/acceptance of thanks. [S-132]
4. apologies/acceptance of apologies. [S-133]
5. gaining attention. [S-134]
6. approval and dissaproval [sic] /agreement and disagreement.[S-135]
7. good wishes. [S-136]
8. toasts. [S-137]

IDENTIFICATION OF PERSONS OR OBJECTS

The student will be able:

1. to indicate someone or something using indefinite pronouns. [S-138]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:

1. to ask questions about actions and to express completed actions in the affirmative and negative. [S-139]
2. to express continuous or repeated actions in the past in the affirmative and in the negative forms. [S-140]
3. to express recent past action in the affirmative and the negative forms. [S-141]
4. to express actions using the reflexive verbs in the future. [S-142]
5. to express actions in various negative forms. [S-143]

DESCRIBING PEOPLE OR THINGS.

The student will be able:

1. to make comparisons. [S-144]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:

1. to express direction. [S-145]

EXPRESSING TIME

The student will be able:

1. to ask and tell the exact or approximate time using adverbs. [S-146]

EXPRESSING QUANTITY

The student will be able:

1. to modify verbs with adverbs of quantity. [S-147]
2. to modify adverbs and adjectives with adverbs of quantity. [S-148]
3. to express quantity using the pronoun *en*. [S-149]

EXPRESSING STATES OF MIND, ATTITUDES AND OBLIGATIONS

The student will be able:
1. to ask and tell what one is obliged or is obliged not to do. [S-150]

DESCRIBING PEOPLE OR THINGS

The student will be able:
1. to describe likes and dislikes. [S-151]
2. to express what suits or does not suit someone. [S-152]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:
1. to relay a question. [S-153]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:
1. to express two ideas in the present tense by connecting them with *quand.*. [S-154]

GRADE 10

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:
1. to express greetings. [S-155]
2. to express farewells. [S-156]
3. to introduce someone. [S-157]
4. to express thanks/to accept thanks. [S-158]
5. to express apologies/to accept apologies. [S-159]
6. to gain attention. [S-160]
7. to express concern and sympathy. [S-161]
8. to express approval and disapproval/agreement and disagreement. [S-162]
9. to express good wishes. [S-163]
10. to express toasts. [S-164]
11. to express surprise. [S-165]

IDENTIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to indicate someone or something using indefinite pronouns. [S-166]
2. to ask and tell about nationality and place of origin. [S-167]

SPECIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to express acquaintance. [S-168]
2. to express knowledge of facts and of how to do things. [S-169]
3. to specify persons, things or places by asking questions using interrogative adjectives. [S-170]
4. to specify a person, thing, place or time by asking questions, using interrogative adverbs. [S-171]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:

1. to express an action occuring in the present. [S-172]
2. to express an action in the immediate future. [S-173]
3. to express commands or suggestions. [S-174]
4. to express recent past actions. [S-175]
5. to express past actions. [S-176]
6. to express continuous or repeated actions in the past in the affirmative and in the negative forms. [S-177]
7. to express actions using reflexive verbs, in the affirmative and negative forms. [S-178]
8. to express actions in the future using certain subordinate conjunctions. [S-179]
9. to express an action using negation with an infinitive. [S-180]
10. to express an action in the affirmative and negative, using direct object and indirect object pronoun. [S-181]
11. to express orders and suggestions in the affirmative and negative forms, using direct and indirect object pronouns. [S-182]
12. to express action using *faire* + infinitive in the affirmative and negative forms. [S-183]
13. to express an action using *en* + present participle, in the affirmative. [S-184]
14. to express a condition in the affirmative and negative forms. [S-185]
15. to express an action in the past tense to state what had happened. [S-186]
16. to express an action with verbs requiring no preposition before the infinitive. [S-187]
17. to express an action using verbs requiring *à* before the infinitive. [S-188]
18. to express an action using verbs requiring *de* before the infinitive. [S-189]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:

1. to ask and tell where one lives, goes to or comes from. [S-190]
2. to express direction relative to another location. [S-191]
3. to express direction. [S-192]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:

1. to express possession using all forms of the possessive adjectives. [S-193]
2. to express possession using all forms of the possessive pronouns. [S-194]

EXPRESSING TIME

The student will be able:

1. to express length and duration of time using *il y a, depuis, pendant* and *pour*. [S-195]
2. to express an action begun in the past and continuing in the present. [S-196]
3. to express action in relation to previous actions. [S-197]

EXPRESSING WISHES, PREFERENCES, EMOTIONS, UNCERTAINTY AND FEELINGS

The student will be able:

1. to express a wish, using *avoir envie de*. [S-198]

EXPRESSING OBLIGATION AND NECESSITY

The student will be able:

1. to express obligation. [S-199]
2. to express necessity. [S-200]

DESCRIBING PEOPLE AND THINGS

The student will be able:·
1. to describe people and things with adjectives formed by using suffixes. [S-201]
3. [sic] to describe people or things by using prepositional phrases. [S-202]

EXPRESSING QUANTITY

The student will be able:
1. to express quantity of people, things and conditions. [S-203]
2. to ask and tell about parts of the whole in the affirmative and negative. [S-204]

EXPRESSING CAUSE AND EFFECT

The student will be able:
1. to express a reason as to why an action is or is not performed, using the conjunctions *parce que, car, donc.* [S-205]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:
1. to report what someone says. [S-206]
2. to report what someone said. [S-207]
3. to express what someone will say. [S-208]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:
1. to express the relationship between two or more ideas, using conjunctions. [S-209]
2. to express conditional relationships using *si.* [S-210]

GRADE 11

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:
1. to express greetings. [S-211]
2. to express farewells. [S-212]
3. to introduce someone. [S-213]
4. to express thanks. [S-214]
5. to express apologies. [S-215]
6. to gain attention. [S-216]
7. to express concern and sympathy. [S-217]
8. to express approval and disapproval. [S-218]
9. to express manners. [S-219]
10. to express good wishes. [S-220]
11. to express toasts. [S-221]
12. to express surprise. [S-222]

IDENTIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to identify persons and things using indefinite pronouns and adjectives. [S-223]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:

1. to express an action occuring in the present. [S-224]
2. to express an action in the immediate future. [S-225]
3. to express an action in the future tense. [S-226]
4. to express commands or suggestions. [S-227]
5. to express recent past actions. [S-228]
6. to express past actions. [S-229]
7. to express continuous or repeated actions. [S-230]
8. to express actions related to oneself. [S-231]
9. to express actions, while substituting the direct object with a direct object pronoun and the indirect object with an indirect object pronoun. [S-232]
10. to express an action using the present participle. [S-233]
11. to express an action using the pluperfect tense. [S-234]
12. to express an action in the conditional present. [S-235]
13. to express an action through the use of infinitives, with or without prepositions. [S-236]
14. to express what would have happened under certain conditions. [S-237]
15. to express what will or shall have happened. [S-238]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:

1. to ask and tell where one lives, goes to or comes from. [S-239]
2. to express location using the adverbial pronoun *y*. [S-240]
3. to express location using the adverbial pronoun *en*. [S-241]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:

1. to express possession using all forms of the possessive pronouns. [S-242]
2. to express possession using all forms of the possessive adjectives. [S-243]

EXPRESSING WISHES, PREFERENCE, EMOTIONS, UNCERTAINTY AND FEELINGS

The student will be able:

1. to express what one likes or does not like using disjunctive pronouns. [S-244]
2. to express necessity using the subjunctive. [S-245]
3. to express wishes, wants or preference using the subjunctive. [S-246]
4. to express emotion using the subjunctive. [S-247]
5. to express uncertainty. [S-248]

DESCRIBING PEOPLE AND THINGS

The student will be able:

1. to describe people or things using the comparative and superlative forms of adjectives. [S-249]
2. to describe actions using the comparative and superlative forms of adverbs. [S-250]
3. to describe people and things with adjectives formed by adding suffixes. [S-251]
4. to use adverbs of quantity with compound tenses. [S-252]
5. to describe adjectives and adverbs using adverbs of quantity. [S-253]

EXPRESSING QUANTITY

The student will be able:
1. to ask and tell about parts of the whole, using the pronoun *en*. [S-254]
2. to express quantity using the pronoun *en* in combination with expressions of quantity. [S-255]

EXPRESSING CAUSE AND EFFECT

The student will be able:
1. to express a reason as to why an action is or is not performed, using the conjunctions *comme, puisque, alors*. [S-256]
2. to express a reason as to why an action is or is not performed, using the preposition *afin de*. [S-257]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:
1. to report what someone had said. [S-258]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:
1. to express the relationship between two or more ideas, using conjunctions.[S-259]
2. to express a relationship of time between the action of the principal clause and the action of the subordinate clause. [S-260]
3. to express the relationship between the action of the principal clause and the action of the subordinate clause, indicating that an action would take place if a condition had been realized. [S-261]
4. to express the relationship of time using *quand, lorsque, dès que, aussitôt que*, to show that the action of the subordinate clause occurs either before or at the same time as the action of the principal clause. [S-262]
5. to express the relationship between the principal clause and the subordinate clause, when the principal clause indicates necessity, wishes, preference, emotion or uncertainty. [S-263]
6. to express the relationship between the principal clause and the subordinate clause with the following conjuctions *pour que, afin que, avant que, jusqu'à ce que, à moins que... [ne], quoique, bien que, sans que*. [S-264]

SPECIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to specify persons or things using demonstrative pronouns. [S-265]
2. to express relative, temporal and spatial distance using *-ci* and *-là* with demonstrative pronouns. [S-266]
3. to specify persons or things using the invariable demonstrative pronouns *ça, cela* and *ceci*. [S-267]
4. to specify persons or things using relative pronouns. [S-268]
5. to specify persons or things using interrogative pronouns. [S-269]

GRADE 12

EXPRESSING SOCIAL CONVENTIONS

The student will be able:
1. to express greetings [S-270]
2. to express farewells. [S-271]
3. to introduce someone. [S-272]
4. to express thanks. [S-273]

5. to express apologies. [S-274]
6. to gain attention. [S-275]
7. to express concern and sympathy. [S-276]
8. to express approval and disapproval. [S-277]
9. to express manners. [S-278]
10. to express good wishes. [S-279]
11. to express toasts. [S-280]
12. to express surprise. [S-281]

EXPRESSING QUANTITY

The student will be able:
1. to express quantity of people, things and conditions. [S-282]
2. to ask and tell about parts of the whole in the affirmative and negative. [S-283]
3. to ask and tell about parts of the whole in the affirmative and negative using the pronoun *en*. [S-284]
4. to express quantity using the pronoun *en* in combination with expressions of quantity. [S-285]

IDENTIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS

The student will be able:
1. to identify persons and objects using present participles, past participles and infinitives as nouns. [S-286]

SPECIFICATION OF PERSONS AND OBJECTS.

The student will be able:
1. to specify persons and objects by emphasizing them, using *ce que, ce qui, ce dont*. [S-287]

DESCRIBING PEOPLE AND THINGS

The student will be able:
1. to describe people or things using the comparative and superlative forms of adjectives. [S-288]
2. to describe actions using the comparative and superlative forms of adverbs. [S-289]
3. to describe people and things with adjectives formed by adding suffixes. [S-290]
4. to describe actions using adverbs formed with suffixes. [S-291]
5. to describe people or things by using adjective phrases. [S-292]
6. to describe things using technical and idiomatic terms. [S-293]
7. to describe persons or objects using similes. [S-294]
8. to describe persons or objects using the past participle as an adjective. [S-295]
9. to describe persons and objects using the present participle as an adjective. [S-296]

EXPRESSING ACTIONS

The student will be able:
1. to express an action in the present. [S-297]
2. to express an action in the immediate future. [S-298]
3. to express an action in the future tense. [S-299]
4. to express command or suggestions. [S-300]
5. to express recent past actions using *venir de*. [S-301]
6. to express past actions. [S-302]
7. to express continuous or repeated actions. [S-303]
8. to express actions related to oneself. [S-304]

9. to express actions, while substituting the direct object pronoun and the indirect object with an indirect object pronoun. [S-305]
10. to express an action using the present participle. [S-306]
11. to express an action using the pluperfect tense. [S-307]
12. to express an action in the conditional. [S-308]
13. to express an action through the use of infinitive verbs, with or without prepositions. [S-309]
14. to describe what will or shall have happened. [S-310]
15. to express necessity, wishes, preference, emotion, uncertainty.[S-311]
16. to express an action using the historical past. [S-312]
17. to express past action using *après*. [S-313]
18. to express an action in the passive voice. [S-314]

INDIRECT SPEECH

The student will be able:

1. to report what someone says, has said or will say in both the affirmative and negative form. [S-315]

EXPRESSING CAUSE AND EFFECT

The student will be able:

1. to express a reason as to why an action is or is not performed using the following conjunctions: *attendu que, étant donné que, vu que*. [S-316]
2. to express a reason as to why an action is or is not performed using the preposition *grâce à*. [S-317]

EXPRESSING RELATIONSHIPS

The student will be able:

1. to express the relationship between two or more ideas using conjunctions. [S-318]
2. to express the relationship of time between the action of the principal clause and the action of the subordinate clause. [S-319]
3. to express the relationshipe [sic] between the action of the principal clause and the action of the subordinate clause, indicating that an action would take place if a condition had been realized. [S-320]
4. to express the relationship of time using *quand, lorsque, dès que, aussitôt que*, to show that the action of the subordinate clause occurs either *before* or *at the same time* of the principal clause.[S-321]
5. to express the relationship between the principal clause and the subordinate clause, when the principal clause indicated necessity, wishes, preference, emotion, uncertainty. [S-322]
6. to express the relationship between the principal clause and the subordinate clause with the following conjunctions *pour que, afin que, avant que, jusqu'à ce que, à moins que, quoique, bien que, sans que*. [S-323]
7. to express the relationship of time to show that the action of the subordinate clause occurs *before* the action of the principal clause. [S-324]

EXPRESSING LOCATION

The student will be able:

1. to ask and tell where one lives, goes to or comes from. [S-325]
2. to express direction. [S-326]
3. to express location using the adverbial pronouns *y* and *en*. [S-327]

EXPRESSING POSSESSION

The student will be able:

1. to express possession using all forms of the possessive pronouns. [S-328]
2. to express possession using all forms of the possessive adjectives. [S-329]

EXPRESSING NECESSITY, WISHES, PREFERENCE, EMOTIONS, UNCERTAINTY AND FEELING

The student will be able:

1. to express necessity, wishes, wants, preference, emotion and uncertainty using the subjunctive. [S-330]
2. to express fear using the subjunctive. [S-331]

Alberta Education. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12)*. Edmonton, Language Services Branch, 1980a. 391 p.

Alberta Education. *Three-Year French Program. Curriculum Guide (Grades 10-12)*. Edmonton, Language Services Branch, 1980b. 115 p.

Annexe F

CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ALBERTA

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
1.	X	X	X	X	X	
2.		X	X	X		
3.-5.	X	X	X	X	X	
6.		X	X	X	X	
7.-8.		X	X	X		
9.	X	X	X	X	X	
10.		X	X	X		
11.	X	X	X	X	X	
12.	X	X	X	X		
13.		X	X	X		
14.		X	X	X	X	
15.		X	X	X		
16.	X	X	X	X	X	
17.		X	X	X		
18.		X	X	X	X	
19.		X	X	X		
20.	X	X	X	X	X	
21.		X	X	X	X	
22.-24.		X	X	X		
25.	X	X	X	X		
26.		X	X	X		
27.		X	X	X	X	
28.		X	X	X		
29.	X	X	X	X	X	
30.-31.		X	X	X		
32.-33.		X	X	X	X	
34.		X	X	X		
35.-36.	X	X	X	X		
37.		X	X	X		
38.-40.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
41.		X	X	X	X	
42.	X	X	X	X	X	
43.		X	X	X	X	
44.		X	X	X		
45.	X	X	X	X		
46.		X	X	X		
47.	X	X	X	X	X	
48.	X	X	X	X		
49.-50.		X	X	X		
51.	X	X	X	X		
52.		X	X	X	X	
53.		X	X	X		
54.-55.	X	X	X	X		
56.		X	X	X		
57.		X	X	X	X	
58.	X	X	X	X	X	X
59.	X	X	X	X	X	
60.		X	X	X		
61.-64.		X	X	X	X	
65.		X	X	X		
66.	X	X	X	X	X	
67.		X	X	X		
68.	X	X	X	X		
69.-70.	X	X	X	X	X	
71.-78.	X	X	X	X		
79.-81.		X	X	X		
82.	X	X	X	X		
83.	X	X	X	X	X	
84.		X	X	X		
85.-90.	X	X	X	X	X	
91.	X	X	X	X		
92.		X	X	X	X	
93.	X	X	X	X		
94.-96.	X	X	X	X	X	
97.-105.	X	X	X	X		
106.		X	X	X		
107.	X	X	X	X		
108.-112.	X	X	X	X	X	
113.		X	X	X		
114.-115.	X	X	X	X		

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
116.	X	X	X	X	X	
117.-118.	X	X	X	X		
119.-122.	X	X	X	X	X	
123.		X	X	X	X	
124.-126.	X	X	X	X	X	
127.-128.	X	X	X	X		
129.	X	X	X	X	X	
130.-137.	X	X	X	X		
138.	X	X	X	X	X	
139.		X	X	X	X	
140.-143.	X	X	X	X	X	
144.-145.	X	X	X	X		
146.		X	X	X	X	
147.-149.	X	X	X	X	X	
150.		X	X	X		
151.-153.	X	X	X	X		
154.	X	X	X	X	X	
155.-157.	X	X	X	X		
158.-159.		X	X	X		
160.-165.	X	X	X	X		
166.	X	X	X	X	X	
167.		X	X	X		
168.-169.	X	X	X	X		
170.-171.	X	X	X	X	X	
172.-176.	X	X	X	X		
177.-189.	X	X	X	X	X	
190.		X	X	X		
191.	X	X	X	X	X	
192.	X	X	X	X		
193.-198.	X	X	X	X	X	
199.-200.	X	X	X	X		
201.-202.	X	X	X	X	X	
203.	X	X	X	X		
204.		X	X	X	X	
205.	X	X	X	X	X	
206.-208.	X	X	X	X		
209.-210.	X	X	X	X	X	
211.-222.	X	X	X	X		
223.	X	X	X	X	X	
224.-225.	X	X	X	X		

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
226.	X	X	X	X	X	
227.-231.	X	X	X	X		
232.-237.	X	X	X	X	X	
238.	X	X	X	X		
239.		X	X	X		
240.-247.	X	X	X	X	X	
248.	X	X	X	X		
249.-253.	X	X	X	X	X	
254.		X	X	X	X	
255.-257.	X	X	X	X	X	
258.	X	X	X	X		
259.-269.	X	X	X	X	X	
270.-282.	X	X	X	X		
283.-284.		X	X	X	X	
285.-296.	X	X	X	X	X	
297.-298.	X	X	X	X		
299.	X	X	X	X	X	
300.	X	X	X	X		
301.	X	X	X	X	X	
302.-304.	X	X	X	X		
305.-309.	X	X	X	X	X	
310.-311.	X	X	X	X		
312.-324.	X	X	X	X	X	
325.		X	X	X		
326.	X	X	X	X		
327.-331.	X	X	X	X	X	

Annexe G

BUTS DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

PRIMAIRE

Attitudinal goal

The study of French will enable students to develop positive attitudes towards the French language and its speakers.

Language goal

The study of French will enable students to acquire communication skills.

Cultural goal

The study of French will enable students to develop an awareness of and an appreciation for the way of life of French-speaking peoples.

SECONDAIRE

Attitudinal goal

The Secondary French Program should enable students to develop a favorable feeling toward the French language and Francophone peoples throughout the world.

Linguistic goal

The Secondary French Program should enable students to increase, within realistic limits, their ability to communicate effectively in French and consequently, take advantage of vocational and leisure opportunities or meet post-secondary requirements.

Cultural goal

The Secondary French Program should enable students to develop an understanding of the values, customs and other elements of French language culture, particularly as experienced in Canada.

British Columbia, Ministry of Education. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide*. Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/.

British Columbia, Ministry of Education. *Secondary French Curriculum Guide*. Victoria, Curriculum Development Branch /1980/. 124 p.

Annexe H

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

ABC - ELEMENTARY

ATTITUDINAL LEARNING OBJECTIVES

By the end of the Elementary French Program, students should demonstrate:
- a receptiveness toward learning about French language and the culture of French societies; [G-1]
- a responsiveness toward learning to communicate in French and toward gaining information about people who speak French; [G-2]
- an appreciation for learning to communicate in French and for learning to identify specified aspects about French society. [G-3]

LANGUAGE LEARNING OBJECTIVES

By the end of the Elementary French Program, students should demonstrate the ability to:
- understand spoken French when it is confined to vocabulary and structures within their experience (i.e., listening skills); [G-4]
- take part in conversations based upon learned vocabulary and structures with reasonable pronunciation, rhythm, and intonation (i.e., speaking skills); [G-5]
- read and understand materials based upon learned vocabulary and structures (i.e., reading skills); [G-6]
- write specified structures that they can understand, say, and read (i.e., writing skills). [G-7]

CULTURAL LEARNING OBJECTIVES

By the end of the Elementary French Program, students should demonstrate:
- an awareness of the contribution of French language and culture to Canada; [G-8]
- a greater awareness and appreciation of cultural qualities through active use of the language; [G-9]
- a positive attitude toward people who speak French, through a meaningful exposure to the language, culture, and historical and geographical realities of French language speakers; [G-10]
- an awareness of their identity and heritage through exposure to another language and culture; [G-11]
- a broadening of perspectives to include the national and international scene through active participation in the language spoken by many Canadians; [G-12]
- an awareness and appreciation for the valuable contributions from speakers of French, through instruction and direct experience. [G-13]

1980 - SECONDARY

ATTITUDINAL OBJECTIVES

By the end of the Secondary French Program, the student should:
- have developed a desire to learn about the speakers of the French language. [G-14]
- be aware of the role language serves in developing a good understanding of cross-cultural relationships in Canada and the world. [G-15]

- derive a degree of satisfaction from the experience of studying French that results in continuing involvement with the French language and French-speaking people outside the classroom and beyond the school curriculum. [G-16]
- recognize the influence and contribution of French language and culture to Canadian and world civilization and to the arts. [G-17]

LINGUISTIC OBJECTIVES

By the end of the Secondary French Program, the student should:

Listening

- be able to understand the spoken language within the range determined by the student's linguistic experiences and areas of interest. [G-18]

Speaking

- be able to participate in conversations, free from major vocabulary, grammatical and pronunciation errors, within the student's linguistic experiences and areas of interest. [G-19]

Reading

- be able to read in French with direct understanding for information and enjoyment. [G-20]

Writing

- be able to write in a more sophisticated pattern of structures than can be expected in the student's French conversation. [G-21]

CULTURAL OBJECTIVES

By the end of the Secondary French Program, the student should:

- be aware of and be able to describe, in English or French, activities of everyday existence in a French-Canadian or French family. [G-22]
- be able to demonstrate knowledge of countries where French is a primary language of communication. [G-23]
- be able to compare and contrast the various patterns of social behavior and organization found in French-speaking cultures with those of the student's **own** culture. [G-24]
- have improved communication skills through involvement in activities that reflect practices typical of French-speaking cultures. [G-25]

British Columbia, Ministry of Education. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide.* Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/.

British Columbia, Ministry of Education. *Secondary French Curriculum Guide.* Victoria, Curriculum Development Branch /1980/. 124 p.

Annexe I

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

Learning Outcomes – Primary Grades

ATTITUDES

Grades K to 7

Throughout the Elemenary French as a Second Language program, the student should demonstrate the following attitudinal learning outcomes.

1. awareness of French as a language of communication [S-1]
2. awareness of contributions of French language and culture to Canadian life [S-2]
3. attentiveness during French lessons [S-3]
4. responsiveness to teacher direction [S-4]
5. participation in teacher-directed classroom activities [S-5]
6. respect for other's attempts to speak French [S-6]
7. interest in trying to speak French [S-7]
8. interest in seeking information about French language and culture [S-8]
9. satisfaction in being able to respond to questions about specific aspects of French language and culture [S-9]

LANGUAGE

Grades K to 3

By the end of Grade 3 the student should be able to achieve the following language learning outcomes.

1. greet/take leave of someone [S-10]
2. say how someone feels [S-11]
3. ask how someone feels [S-12]
4. identify people [S-13]
5. ask who someone is [S-14]
6. state someone's name [S-15]
7. ask someone's name [S-16]
8. describe people [S-17]
9. identify things [S-18]
10. ask what something is [S-19]
11. describe things [S-20]
12. ask what something or someone is like [S-21]
13. answer a question in the negative [S-22]
14. state quantities [S-23]
15. ask questions of quantity [S-24]
16. say someone's age [S-25]
17. ask someone's age [S-26]
18. tell the time [S-27]

19. ask the time [S-28]
20. say the day and date [S-29]
21. ask the day and date [S-30]
22. say that someone is going somewhere [S-31]
23. ask where someone is going [S-32]
24. say where someone or something is [S-33]
25. ask where someone or something is [S-34]
26. point out people and things [S-35]
27. tell someone to do something [S-36]
28. say what someone is doing [S-37]
29. ask what someone is doing [S-38]
30. describe the weather [S-39]
31. ask what the weather is like [S-40]
32. say that something belongs to somone [sic] [S-41]
33. say that someone has something [S-42]
34. ask who is doing something [S-43]
35. ask permission of someone to do something [S-44]
36. state wishing/wanting to do or to have something [S-45]
37. ask whether someone wishes/wants to do something [S-46]
38. ask what someone wants, or wants to do [S-47]
39. say where someone comes from [S-48]
40. ask where someone has come from [S-49]

Grades 4 and 5

By the end of Grade 5 the student should be able to demonstrate the following outcomes.

41. greet/say goodbye to someone [S-50]
42. tell/ask about someone's health [S-51]
43. express/ask about fear, hunger, thirst, or other discomfort [S-52]
44. ask for someone's name [S-53]
45. describe/ask about people or things in detail [S-54]
46. ask what someone or something is like [S-55]
47. talk/ask about special days [S-56]
48. tell/ask when an action takes place [S-57]
49. say/ask what someone wants [S-58]
50. say/ask the number and price of things to be bought [S-59]
51. tell/ask the order of things and events [S-60]
52. talk/ask about the seasons and seasonal activities [S-61]
53. say/ask that someone is going to do something [S-62]
54. say/ask that someone is going somewhere for a specific purpose [S-63]
55. tell/ask the location or origin of persons or things [S-64]
56. say/ask that something belongs to someone [S-65]
57. indicate and/or describe specific objects or people [S-66]
58. say/ask what people are doing [S-67]
59. ask/grant permission to do something [S-68]
60. say/ask that someone is capable of doing something [S-69]
61. describe an action [S-70]
62. respond to a question with a simple rejoinder [S-71]

Grades 6 and 7

By the end of Grade 7 the student should be able to demonstrate the following learning outcomes.

63. initiate a conversation on the telephone [S-72]
64. tell/ask about someone's health, and discuss the health of others [S-73]
65. introduce someone [S-74]

66. respond to an introduction [S-75]
67. express a fear of, or need for something or someone [S-76]
68. compare people or things [S-77]
69. describe people and things in some detail [S-78]
70. say/ask if someone is buying various quantities of things [S-79]
71. describe/ask what the weather was or will be like [S-80]
72. say/ask if someone sees something [S-81]
73. describe/ask about what someone did yesterday [S-82]
74. invite someone to participate in an activity [S-83]
75. tell/ask what people have just done [S-84]
76. tell/ask what people must do [S-85]
77. tell/ask what people like to do or want to do [S-86]
78. request that someone give or return something [S-87]
79. say/ask what someone does upon getting up and going to bed [S-88]
80. tell/ask what someone is saying [S-89]

CULTURE

Grades K to 3

By the end of Grade 3 the student should be able to demonstrate the following cultural learning outcomes.

1. identify statutory holidays and «special days» in French-speaking communities in Canada [S-90]
2. participate in some forms of traditional artistic expression familiar to French-speaking people [S-91]
3. recognize aspects of the folklore of French-speaking peoples[S-92]
4. compare/contrast some of the flora and fauna of Québec to/with that of British Columbia [S-93]

Grades 4 and 5

By the end of Grade 5 the student should be able to demonstrate the following cultural learning outcomes.

5. identify similarities and differences between some aspects of a francophone community in Canada and those of the local community [S-94]
6. identify some important aspects of French exploration and settlement of B.C. and, where applicable, of the local community [S-95]
7. participate in some forms of traditional artistic expression familiar to French-speaking people [S-96]

Grades 6 and 7

By the end of Grade 7 the student should be able to demonstrate the following cultural learning outcomes.

8. identify similarities and differences between some aspects of a francophone community and those of the local community [S-97]
9. identify some important aspects of French exploration and settlement in various parts of the world [S-98]
10. demonstrate a knowledge of some French-speaking people who have contributed significantly to various fields of endeavor or have excelled in a particular field [S-99]

Learning Outcomes – Secondary Grades

LEVEL 1

ATTITUDINAL/ALL LEVELS

The following Student Learning Outcomes in the affective area represent a range of desirable outcomes only and offer a possible continuum of appropriate student behaviors. They have not been assigned to particular program levels. This is left to the discretion of the classroom teacher. These outcomes may be achieved in conjunction with, but not in isolation from, linguistic and cultural objectives and learning outcomes.

As a result of studying French:

1. students should (be aware of/recognize /be interested in/welcome) the presence of Francophones in Canada, their province and their community. e.g., by inviting French-speaking members of the community in the classroom. [S-100, S-176, S-262, S-347, S-430, S-524][1]
2. students should (realize/recognize/be interested in/welcome /desire to improve/promote) the availability of French cultural materials in their community, their province and Canada. e.g., through displays of graphics, records, literature, magazines. [S-101, S-177, S-263, S-348, S-431, S-525]
3. students should (tolerate/perceive/respect/be interested in/value) differences in cultural aspects between the French-Canadian or French way-of-life and their own. e.g., by cooking French dishes. [S-102, S-178, S-264, S-349, S-432, S-526]
4. students should (be aware of/acknowledge/be sensitive to/be interested in/value) differences between the French or French-Canadian life-style and communication habits and their own. e.g., by role-playing to show differences in body language, gestures, volubility and reactions between the two cultures. [S-103, S-179, S265, S-350, S-433, S-527]
5. students should (show an interest in/desire to improve their/become actively involved in) learning the language by voluntarily using any French resource materials provided. e.g., through French books, games, cassettes from the Resource Centre. [S-104, S-180, S-266, S-351, S-434, S-528]
6. students should (identify/respond to/promote) contacts made with the French-speaking members of their community and country. e.g., through interviews, phone conversations, letter writing. [S-105, S-181, S-267, S-352, S-435, S-529]
7. students should (be aware of/acknowledge/develop an appreciation of) both the traditional and current contributions of French and French-Canadian artists to Canadian and world culture and the arts. e.g., through exposure to paintings, music, crafts. [S-106, S-182, S-268, S-353, S-436, S-530]
8. student should (recognize a need/desire/initiate behavior/ encourage fellow students) to help themselves to succeed in communicating in French. e.g., by seeking extra help and/or by continuing French at the next level. [S-107, S-183, S-269, S-354, S-437, S-531]
9. students should (recognize/be interested in/enjoy/actively participate in) the music of French-speaking peoples. e.g., by listening to and singing French songs. [S-108, S-184, S-270,S-355, S-438, S-532]
10. students should (be interested in developing/seek opportunities to improve/desire to master) the ability to write effectively in French. e.g., by voluntarily writing short stories, school newspaper articles and poems. [S-109, S-185, S-271, S-356, S-439, S-533]
11. students should (be sensitive to/be concerned about/desire to be involved in) significant current political and social issues concerning French-speaking peoples throughout the world. e.g., through cross-cultural activities in Canada, cultural exchanges.[S-110, S-186, S-272, S-357, S-440, S-534]
12. students should identify with the characteristics of the French culture they most admire. e.g., by role-playing, modelling a particular characteristic or a personality. [S-111, S-187, S-273, S-358, S-441, S-535]
13. students should (recognize a need for/value/promote) good cross-cultural relationships between French-speaking and English-speaking people. e.g., by participating in an exchange program, writing a letter to the newspaper. [S-112, S-188, S-274, S-359,S-442, S-536]
14. students should (be aware of/acknowledge/respect/value/admire) contributions to the historical and social development of Canada by French-speaking people. e.g., through research projects, interviews with elderly citizens. [S-113, S-189, S-275, S-360,S-443, S-537]
15. students should (be aware of/be interested in/experience/identify with) routine events of daily life in a French-speaking culture. e.g., by role-playing, watching a French movie. [S-114, S-190, S-276, S-361, S-444, S-538]
16. students should (show an awareness of/be actively involved with/identify with) problems associated with learning to speak English as a second language. e.g., by tutoring non-native speakers in English. [S-115, S-191, S-277, S-362, S-445, S-539]

[1] Les objectifs de la catégorie attitudinale étant répétés à chacun des six niveaux du secondaire, ils ne sont pas écrits à chaque fois mais indiqués ici entre parenthèses.

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level One, the student should be able to:

1. demonstrate comprehension of regular **-er** verbs. e.g., **chanter, danser, regarder, aimer, écouter.** Comprehension may be demonstrated by response to visual stimuli, actions, multiple choice, etc. [S-116]
2. demonstrate comprehension of high frequency irregular verbs. e.g., **avoir, être, vouloir.** [S-117]
3. demonstrate comprehension of adjectives of quality. e.g., **bon, petit, magnifique, les couleurs de base.** [S-118]
4. demonstrate comprehension of the difference between frequently used masculine/feminine nouns. e.g., **cousin/cousine.** [S-119]
5. demonstrate comprehension of adverbs of quantity followed by the preposition **de**. e.g., **beaucoup de, peu de, trop de.** [S-120]
6. demonstrate comprehension of the use of possessive adjectives. e.g., **mon, ton, son.** [S-121]
7. identify the affirmative sentence form. e.g., **Je suis dans la classe.** [S-122]
8. identify the negative sentence form. e.g., **Je ne suis pas dans la classe.** [S-123]
9. identify forms of the interrogative using **est-ce que** and rising intonation. e.g., **Est-ce que tu es dans la classe? Tu es dans la classe?** [S-124]
10. identify the personal pronouns with verb forms in the present indicative tense. e.g., **Nous dansons.** [S-125]
11. identify and differentiate between the emphatic pronouns (**pronom disjoint**) and relate them to the appropriate subject pronouns. e.g., **Moi, je chante.** [126]
12. identify and differentiate between question words and respond with short answers to simple questions. e.g., **Où est Jean? - Il est dans la salle de classe. Qui est-ce? - C'est un étudiant.** [S-127]
13. respond to commands (imperative mood). e.g., **Lève-toi. Levez-vous. Levons-nous.** [S-128]
14. identify and differentiate between the definite and indefinite articles according to the number and gender of nouns. e.g., **la maison, une maison. les maisons, des maisons.** [S-129]
15. identify and differentiate between the forms of the partitive article according to the number and gender of nouns. e.g., **de la crème, du sucre.** [S-130]
16. identify and differentiate between the number and gender of adjectives used to describe nouns. e.g., **la grande maison verte. les grandes maisons vertes.** [S-131]
17. identify and differentiate between the prepositions **à** and **de** with nouns. e.g., **Je vais au cinéma. Il sort de la maison.** [S-132]
18. identify and differentiate situations where the preposition denotes possession. e.g., **le livre du garçon. le stylo de mon oncle.** [S-133]
19. identify and differentiate between the names of holidays, days of the week, months of the year, seasons and the weather. e.g., comprehension may be demonstrated by responding to visual stimuli, actions, multiple choice questions, etc. [S-134]
20. demonstrate comprehension of the basic content of a sequential text or story of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in French. [S-135]

Speaking

By the end of Level One, the student should be able to:

1. produce the correct definite or indefinite article with nouns learned. e.g., **Qu'est-ce que c'est? - C'est une auto.** [S-136]
2. respond to stimuli with the partitive article with a limited number of nouns when the student wishes to say «some». e.g., **Tu as des cahiers? - Oui, j'ai des cahiers.** [S-137]
3. create short, simple sentences using common adjectives of quality including colors. e.g., **C'est un beau stylo rouge.** [S-138]
4. respond to questions using the appropriate form of the possessive adjective. e.g., **C'est ton livre. Ma soeur s'appelle Marie.** [S-139]
5. produce forms of the prepositions **à** and **de** before nouns. e.g., **Je vais au cinéma. C'est le livre du garçon.** [S-140]

6. respond to stimuli using possession with the preposition **de** correctly. e.g., **A qui est l'auto? - C'est l'auto de mon père.** [S-141]
7. make certain nouns feminine and plural when necessary. e.g., **un étudiant/une étudiante. un étudiant/des étudiants.**[S-142]
8. respond to simple questions using the preposition **de** after an adverb of quantity. e.g., **Tu as beaucoup de disques? - Oui, j'ai beaucoup de disques.** [S-143]
9. manipulate, recite and use in original sentences all forms of **-er** verbs learned to date plus certain high frequency irregular verbs such as **avoir, être, aller, faire, pouvoir.** e.g., **Est-ce que vous étudiez beaucoup? - Oui, j'étudie beaucoup. Combien de frères est-ce que vous avez? - J'ai deux frères.** [S-144]
10. answer questions using emphatic pronouns (**pronom disjoint**) in simple context. e.g., **Toi, tu aimes le ski? - Oui, moi j'adore ça!** [S-145]
11. make up original questions and answer questions beginning with **où, quand, comment, pourquoi, est-ce que, combien de.** e.g., **Où est-ce que vous allez samedi? - Je vais à la discothèque.** [S-146]
12. make up and and answer questions using intonation only. e.g., **Tu vas au cinéma? - Oui, je vais au cinéma.** [S-147]
13. make up and answer questions using **all** personal pronouns and the indefinite pronoun **on.** e.g., **Je travaille. Et lui? - Il travaille. Et nous? - On travaille.** [S-148]
14. answer questions using the negative form **ne ----- pas** and change affirmative statements to negative statements. e.g., **Tu chantes? - Non, je ne chante pas. Il est beau. Il n'est pas beau.** [S-149]
15. answer questions pertinent to the weather and seasons. e.g., **Quel temps fait-il? - Il fait beau.** [S-150]
16. use in context the names of holidays, days of the week, months and numbers. e.g., **Noël, c'est le 25 décembre.** [S-151]
17. present simple dialogues based on known vocabulary and structures. e.g., **- Bonjour, Luc. ça va? - Pas mal. Et toi? - ça va. Où est-ce que tu vas? - Je vais au cinéma.** [S-152]

Reading

By the end of Level One, student should be able to:

1. read with comprehension (aloud or silently) passages containing the linguistic structures experienced at this level. [S-153]
2. pronounce with reasonable accuracy passages containing familiar linguistic structures and vocabulary. [S-154]
3. respond in French to simple questions based on a passage.[S-155]
4. demonstrate comprehension by responding in English to questions requiring a more in-depth comprehension of a passage. [S-156]

Writing

Although the emphasis at this level is oral, by the end of Level One the student should be able to:

1. select and express in writing the definite article with nouns appropriate to this level. e.g., **la maison, les garçons.** [S-157]
2. select and use in writing the indefinite article with nouns appropriate to this level. e.g. **une maison, des garçons.**[S-158]
3. select and use in writing the partitive article with nouns appropriate to this level. e.g., **de l'argent, de la musique.**[S-159]
4. select and use in writing common adjectives of quality including colors with nouns appropriate to this level. e.g., **les jeunes filles, une maison blanche.** [S-160]
5. select and use in writing the prepositions **à** and **de** with nouns appropriate to this level. e.g., **au cinéma, de la classe.** [S-161]
6. select and use in writing possessive adjectives with nouns appropriate to this level. e.g., **mon livre, sa soeur.** [S-162]
7. select and use in writing forms of the preposition **de** to denote possession. e.g., **la classe du professeur.** [S-163]

8. select and use in writing the feminine form of nouns appropriate to this level. e.g., **le cousin/la cousine.** [S-164]
9. express in writing the present tense **-er** verbs and irregular verbs appropriate to this level with all personal subject pronouns and the indefinite pronoun **on**. e.g., **Je regarde la télévision. Elle a de l'argent.** [S-165]
10. write simple questions using **où, quand, comment, pourquoi, est-ce que, combien de**. e.g., **Quand est-ce que tu vas au cinéma?** [S-166]
11. differentiate between and write declarative, negative and interrogative sentence forms. e.g., **Je regarde le film. Je ne regarde pas le film. Est-ce que tu regardes le film?** [S-167]
12. use emphatic pronouns (**pronom disjoint**) correctly in writing within the context of an expression or sentence. e.g., **Moi, je n'aime pas le travail.** [S-168]
13. use adverbs of quantity correctly in writing within the context of an expression or sentence. e.g., **Bill a beaucoup d'argent.** [S-169]

CULTURE

By the end of Level One, the student should be able to:

1. identify and describe, preferably in the target language, the dates and characteristics of principal **fêtes**. e.g., **Noël, Pâques.**[S-170]
2. reproduce orally and in writing basic vocabulary related to three of the following: school, clothes, house, family, sports, weather, time, calendar, seasons. [S-171]
3. compare and contrast at least three of the above with the student's environment and that of French-speaking peoples. [S-172]

By the end of Level One, the student should be able to:

1. recognize and reproduce orally the names of the Canadian provinces in French. [S-173]
2. recognize basic geographical terms. e.g., **montagnes, fleuves, océans.** [S-174]

By the end of Level One, the student should be able to:

1. recall three or four songs introduced during the year. e.g., **ô Canada** (French version). [S-175]

LEVEL 2

ATTITUDINAL (FOR ALL LEVELS)[2]
Objectifs S-176 à S-191

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level Two, the student should be able to:

1. demonstrate comprehension of the demonstrative adjective. e.g., by giving English equivalents. [S-192]
2. respond accurately to questions which contain interrogative pronouns. e.g., **à qui est ce livre ? - C'est à Bill.** [S-193]
3. identify and differentiate the object pronouns according to type and position. e.g., **Il la regarde. Je lui téléphone. Elle nous parle. J'y vais.** [S-194]
4. demonstrate comprehension of present indicative; **passé composé**, imperfect tense expressions **il y avait, c'était, il faisait**; imperative; **futur proche**. e.g., by giving English equivalents. [S-195]
5. identify and differentiate between regular **-er** and **-ir** verbs in the present indicative. [S-196]
6. identify and differentiate between verbs conjugated with **avoir** and **être** in the **passé composé**. [S-197]

---

[2] Le texte sous cette rubrique étant identique à celui de la page 107, bien vouloir s'y reporter.

7. demonstrate comprehension of the verbs **voir, prendre, venir** in the present indicative. e.g., by giving English equivalents or responding with an action. [S-198]
8. identify and differentiate between questions containing **est-ce que** or subject-verb inversion in the affirmative and negative and after adverbs of time. e.g., **Quand vas-tu? Quand est-ce que tu vas?** [S-199]
9. recognize the use of the infinitive complement of the verb after **aller, aimer, devoir, pouvoir, vouloir.** e.g., **J'aime manger.** [S-200]
10. recognize the use of reported speech after **dire que** in the present indicative. e.g., **Elle dit qu'elle aime la musique.**[S-201]
11. identify pronominal verbs and differentiate between their use in the present, **passé composé** and the imperative mood. e.g., **Tu te lèves. Tu t'es levé. Lève-toi.** [S-202]
12. identify and differentiate between these negative forms: **ne---jamais, ne---plus, ne----que, ne---rien.** [S-203]
13. recognize and demonstrate comprehension of adverbs of time, manner, place, quantity. e.g., by matching multiple choice items to illustrations. [S-204]
14. identify and differentiate between the use of prepositions in the following situations: **à** and **de**, singular and plural. e.g., **Il parle au garçon. Il parle aux garçons. de** after the negative. e.g., **Je n'ai pas de pain. de** after adverbs of quantity. e.g., **J'ai beaucoup de travail. à** and names of cities. e.g., **à Vancouver. au, aux, en** before provinces and countries. e.g., **au Canada, aux États-Unis, en France. de** and names of cities. e.g. **de Montréal.** different forms of **de** before countries. e.g., **du Japon. en** and **au** before seasons. e.g., **en hiver, au printemps**. use of **pour** to indicate destination, goal. e.g., **Je pars pour Paris.** [S-205]
15. demonstrate comprehension of the basic content of a dialogue, a sequential text or a story of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in French. [S-206]

Speaking

By the end of Level Two, the student should be able to:

1. qualify nouns using the partitive article. e.g., **Je mange du pain. Et toi? - Je mange de la salade.** [S-207]
2. use nouns with the appropriate article. e.g., **Je regarde le programme à la télévision.** [S-208]
3. differentiate between the masculine and feminine, singular and plural forms of nouns. e.g., **un ouvrier/une ouvrière; une auto/des autos.** [S-209]
4. create sentences and responses that include adjectives of quality known to this point using correct order and agreement. e.g., **une grosse auto américaine.** [S-210]
5. formulate questions using forms of the interrogative adjective **quel**. e.g., **Quel film est-ce que tu aimes? Quelles études est-ce que tu veux faire?** [S-211]
6. express possession using all forms of possessive adjectives. e.g., **Le livre est à toi? - Oui, c'est mon livre.** [S-212]
7. produce sentences or responses using emphatic pronouns (**pronom disjoint**). e.g., **Moi, j'aime le hockey!** [S-213]
8. ask questions using the interrogative pronouns **qui?** and **quoi?** preceded by the preposition **à**. e.g., **à qui est-ce que tu parles? à quoi est-ce que tu joues?** [S-214]
9. create sentences and responses using the pronominal adverb **y** and direct and indirect object pronouns. e.g., **Je vais au cinéma. J'y vais à sept heures. Tu téléphones à tes amis? - Oui, je leur téléphone souvent.** [S-215]
10. manipulate in pattern drills, dialogues and creative situations regular **-er, -ir, re** verbs in the present and **passé composé** and in the imperative mood. e.g., **Et eux, ils attendent. Il finit. Et vous et moi, nous finissons.** [S-216]
11. manipulate and use the irregular verbs **voir, prendre, venir** in simple sentences in the present and **passé composé**. e.g., **Je vais en ville. Je suis allé en ville.** [S-217]
12. use the **passé composé** of regular **-er, -ir, -re** verbs as well as irregular verbs introduced in the content whether conjugated with **avoir** or **être**. e.g., **Qu'est-ce que tu as fait hier soir? - J'ai joué au hockey.** By changing from present to **passé composé**; by answering questions using the **passé composé**. [S-218]
13. use and manipulate pronominal verbs in the present tense. e.g., **Je me lève à six heures.** [S-219]

14. use the imperative mood of verbs known to date in the affirmative and the negative. e.g., **Prends l'autobus! Ne parlez pas! Travaillons!** [S-220]
15. use imperfect tense expressions **c'était, il y avait** and **il faisait**. e.g., **Hier, c'était dimanche. Il faisait beau. Il n'y avait pas de nuages.** [S-221]
16. express the future using **futur proche**. e.g., **Je vais danser. Qu'est-ce que tu vas faire cette fin de semaine?** [S-222]
17. report what others have said by using **dire que** in the present tense. e.g., **Il dit qu'il va au labo.** [S-223]
18. use the negative forms **ne---jamais, ne---plus, ne---que**. e.g., **Est-ce que tu regardes la télé le soir? - Non, je ne regarde jamais la télé.** [S-224]
19. create original sentences using certain high frequency adverbs such as **bien, quelquefois, souvent, beaucoup, mal**. e.g., **Est-ce que tu danses bien? - Non, je danse mal!** [S-225]
20. manipulate forms of the prepositions **à** and **de** preceding familiar nouns. e.g., **Tu vas au cinéma? Tu vas à la discothèque? C'est le livre du garçon? - Non, c'est le livre de la jeune fille.** [S-226]
21. use the partitive article correctly after a negative form or an adverb of quantity. e.g., **Est-ce que vous avez du sucre? - Non, je n'ai pas de sucre. J'ai beaucoup de devoirs!** [S-227]
22. use the names of the seasons and months with their correct prepositions. e.g., **en janvier, en été, au printemps.** [S-228]
23. use the preposition **pour** to indicate destination or goal. e.g., **Je vais à l'école pour étudier. Je pars pour Vancouver**[S-229]
24. ask affirmative questions using the inversion structure in the present tense only. e.g., **Quand vas-tu au cinéma?** [S-230]
25. compose and/or present dialogues based on vocabulary and structures known to date. e.g., **- Qu'est-ce que tu vas faire cette fin de semaine? - Ma famille et moi, nous allons faire du ski. - Nous y sommes allés dimanche passé. C'était fantastique!** [S-231]

Reading

By the end of Level Two, the student should be able to:

1. read aloud or silently, with comprehension, passages containing the linguistic structures experienced at this level. e.g, magazines, readers, literary excerpts. [S-232]
2. pronounce with reasonable accuracy passages containing familiar linguistic structures and vocabulary. [S-233]
3. respond in French to simple questions based on a passage.[S-234]
4. respond in English to questions requiring more in-depth comprehension of a passage. [S-235]
5. paraphrase a reading passage in French. [S-236]
6. illustrate the passage read in another medium. e.g., by role-playing, art, pictures, etc. [S-237]
7. initiate questions or statements based on the passages or excerpts read. [S-238]
8. make inferences about unfamiliar linguistic structures and vocabulary. [S-239]

Writing

Although emphasis at this level is still primarily oral, by the end of Level Two, the student should be able to:

1. use the appropriate form of the singular or plural definite or indefinite article with nouns already known. e.g., **le livre/les livres; l'homme/les hommes; une femme/des femmes; une orange/des oranges.** [S-240]
2. spell names of holidays, days of the week, months and seasons. [S-241]
3. write the feminine and the plural forms of nouns. e.g., **un cousin/une cousine; un livre/des livres; un bureau/des bureaux.** [S-242]
4. write appropriate changes in interrogative and possessive adjectives according to gender and number. e.g., **Quel stylo? Quelle page? Quels stylos? Quelles pages? Mon père, ma mère, mes cousins, mes cousines, son frère, sa soeur, ses oncles, ses tantes, notre père, notre mère, nos voisins, nos voisines.** [S-243]
5. make correct agreement in number and gender of adjectives of quality. e.g., **grand/grands/grande/grandes.** [S-244]

6. identify the irregular forms of these adjectives of quality: **beau, bon, nouveau, vieux, heureux, blanc, gentil.** [S-245]
7. choose the correct position for all adjectives learned to date. e.g., **un petit garçon, une grande fille, une voiture rouge, un élève intelligent.** [S-246]
8. write the correct form of the interrogative pronouns in a question. e.g., **Qui arrive? Que faites-vous? Qu'est-ce que vous faites? Avec quoi est-ce que tu écris?** [S-247]
9. recognize situations in which the adverbial pronoun **y** can be used in place of a phrase of location and form a sentence with **y** in the correct position. e.g., **Est-ce qu'il reste dans la salle? - Oui, il y reste. Est-ce qu'il va en ville. - Oui, il y va.**[S-248]
10. write the present indicative of regular verbs ending in **-re** and **-ir**. e.g., **Je prends le métro. Elle finit son travail.** [S-249]
11. write the present indicative of the irregular verb **voir**. e.g., **Il voit le match.** [S-250]
12. write the **passé composé** of verbs studied to date including pronominal verbs using auxiliaries **avoir** and **être**. e.g., **Il a donné. Il est allé. Il s'est habillé.** [S-251]
13. write the **futur proche**. e.g., **Je vais manger.** [S-252]
14. write affirmative and negative questions using subject-verb inversion. e.g., **Que fait-il? Ne vas-tu pas à Paris?** [S-253]
15. write affirmative and negative questions using verb inversion with interrogative adjectives and adverbs of place and time. e.g., **à quelle heure vas-tu chez le dentiste? Où vas-tu?** [S-254]
16. use in writing an infinitive as the complement of these verbs: **aimer, aller, devoir, falloir (il faut), pouvoir, venir, vouloir.** e.g., **Il veut danser.** [S-255]
17. write **dire que** in present tense as an introduction to reported speech. e.g., **Il dit qu'il est fatigué. Elle dit que Robert a quatorze ans.** [S-256]

CULTURE

By the end of Level Two, the student should be able to:

1. identify and describe, preferably in the target language, the dates and characteristics of special **fêtes**. e.g., **Carnaval, Mardi gras**, holidays. [S-257]
2. identify and reproduce in a simple context vocabulary related to three of the following: professions, cuisine, dining table, transport, the family, the telephone, domestic animals and sports. [S-258]
3. compare and contrast aspects of three of the above with respect to the student's environment and that of French-speaking peoples. e.g., length of the working day in France. [S-259]

By the end of Level Two, the student should be able to:

1. develop listening skills by discriminating between sounds and patterns provided through exposure to French songs. [S-260]
2. develop pronunciation skills by singing French songs. [S-261]

LEVEL THREE

ATTITUDINAL (FOR ALL LEVELS)[3]
Objectifs S-262 à S-277

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. identify and differentiate between regular, comparative and superlative adjectives. e.g., **grand/plus grand/le plus grand.** [S-278]

[3] Le texte sous cette rubrique étant identique à celui de la page 107, bien vouloir s'y reporter.

2. demonstrate comprehension of superlative and comparative adjectives. e.g., **Bill est plus beau que Jacques.** [S-279]
3. identify and differentiate between object pronouns according to type and position in an affirmative or negative sentence. e.g., **Il n'y en a pas.** [S-280]
4. identify, differentiate between and demonstrate comprehension of relative pronouns **qui** and **que**. e.g., **l'homme que je vois.** [S-281]
5. identify and differentiate between the different tenses of the verbs studied to date and the simple future. e.g., **(aujourd'hui) je marche; (hier) j'ai marché; (demain) je marcherai.** [S-282]
6. demonstrate comprehension of the verb tenses studied to date. e.g., the simple future by responding to questions starting with **demain.** [S-283]
7. identify and differentiate between indicative present verbs ending in **-er, -ir, -re** (regular) and **-oir, -ir** (irregular). e.g., **savoir, dormir.** [S-284]
8. identify and differentiate between the use of the **passé composé**, imperfect and **venir de** plus the infinitive in the present indicative only. e.g., **Je l'ai vu hier. Je le voyais tous les jours. Je viens de la voir.** [S-285]
9. recognize the change in the past participle in cases of agreement with either **être** or **avoir**. e.g., **Je les ai faites.** [S-286]
10. recognize the use of the complementary infinitive with auxiliary verbs learned to date as well as **aimer mieux, croire, désirer, laisser, penser, regarder, sembler, voir.** [S-287]
11. identify and differentiate between the tenses used after reported speech introduced in the present and past. e.g., **Il dit qu'il viendra. Il a expliqué qu'il allait en ville.** [S-288]
12. identify pronominal verbs and differentiate their use in the following tenses: present indicative, imperative, **passé composé**, imperfect and future. e.g., **Je me lève, lève-toi, je me suis levé, je me levais, je me lèverai.** [S-289]
13. identify and differentiate between the negative forms **ne---personne, ne---que, ne---rien, ne---jamais**, in simple and composite tenses. e.g., **Je ne vois rien/je n'ai rien vu; je ne vois personne/je n'ai vu personne. e.g., Je mange bien./J'ai bien mangé.** [S-290]
14. recognize where adverbs are placed in sentences. e.g., **Je mange bien./J'ai bien mangé.** [S-291]
15. demonstrate comprehension of the basic content of a sequential text or story of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in French. [S-292]

Speaking

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. use the partitive article in all situations with vocabulary learned to date. e.g., **J'ai acheté du pain et des biscuits.** [S-293]
2. use the definite and indefinite article in all situations involving vocabulary known to date. e.g., **C'est la fin de l'histoire.**[S-294]
3. produce a wide range of sentences using adjectives of quality in their correct form and position including common irregular forms. e.g., **J'ai des nouveaux amis. C'est un nouvel avion français.** [S-295]
4. produce sentences expressing comparison and the superlative using familiar adjectives and adverbs including the irregular case of **meilleur**. e.g., **Jean est plus grand que Claude. Jean est le plus grand garçon de la classe. Jean court plus vite que Marc. Il parle français mieux que moi.** [S-296]
5. manipulate and produce expressions using forms of the demonstrative adjective **ce**. e.g., **ce garçon/cette fille.** [S-297]
6. answer questions using and produce sentences containing the adverbial pronoun **en**. e.g., **Combien de frères as-tu? - J'en ai deux. Je n'en ai pas.** [S-298]
7. use direct and indirect personal object pronouns as well as the adverbial pronouns **y** and **en** including sentences containing composite verbs. e.g., **Veux-tu aller au cinéma? - Non, je ne veux pas y aller. As-tu parlé à Jacques? - Oui, je lui ai parlé hier.** [S-299]
8. manipulate direct and indirect object pronouns **y** and **en** with the imperative mood in the affirmative and negative. e.g., **Vas-y! Donne-moi le livre. Ne l'écoute pas. Prends-en!** [S-300]
9. form sentences using the relative pronouns **qui** and **que**. e.g., **La fille qui est près de la porte s'appelle Marie. J'aime la robe que j'ai achetée hier.** [S-301]

10. use regular verbs and a wider variety of irregular verbs found in the course content in the present, **passé composé** and future simple tenses as well as in the imperative mood. e.g., Change the present to the **passé composé** and the future. **je vais --- je suis allé --- j'irai. je finis --- j'ai fini --- je finirai.** [S-302]
11. manipulate and use in responses and simple dialogue the imperfect tense of verbs known to date. e.g., **Ils chantaient. Je finissais mes devoirs.** [S-303]
12. manipulate and use in creative dialogue situations the present, **passé composé**, future and imperfect tenses and the imperative mood of pronominal verbs. e.g., **Ce matin, je me suis levé à sept heures. Repose-toi. Ne t'inquiète pas! Je m'habillerai bientôt. Il se rasait à huit heures tous les jours.** [S-304]
13. report or formulate questions or statements derived from simple statements or directives such as: e.g., **Demande-lui ce qu'il a dit. --- Qu'est-ce que tu as dit? --- J'ai dit que je n'aimais pas cette musique. --- Il a dit qu'il n'aimait pas cette musique. Dis-lui de parler plus fort. --- Parle plus fort!** [S-305]
14. use the negative forms **ne --- jamais, ne --- plus, ne --- que, ne --- personne**, and **ne --- rien** in sentences with verb tenses learned to date. e.g., **Qu'est-ce que tu as vu? - Je n'ai rien vu. Qui parle? Je n'ai vu personne dans la salle.**[S-306]
15. create sentences using a variety of adverbs in their correct position. e.g., **Est-ce que tu as visité Campbell River? - Oui, je l'ai déjà visité. Veux-tu aller à la plage? - Non, je vais plutôt aller en ville.** [S-307]
16. use the preposition **de** following negative forms or adverbs of quantity with vocabulary known to date. e.g., **Je n'ai jamais acheté de vin.** [S-308]
17. use the appropriate prepositions (forms of **à**, forms of **de** or **en**) before names of cities, provinces and countries. e.g., **Il habite à Chicago, aux États-Unis. Il est né en Saskatchewan.**[S-309]
18. present dialogues and/or short oral reports on cultural or personal topics of interest. e.g., a favorite sport, recipe or vocation. [S-310]

Reading

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. read aloud or silently with comprehension, passages containing linguistic structures experienced at this level. e.g., magazines, readers, newspapers, literary excerpts. [S-311]
2. pronounce with reasonable accuracy passages containing familiar linguistic structures and vocabulary. [S-312]
3. respond in French to simple questions based on a passage.[S-313]
4. respond in English to questions requiring a more in-depth comprehension of a passage. [S-314]
5. paraphrase a reading passage in French. [S-315]
6. illustrate a reading passage in another medium. e.g., role-playing, drama, art, etc. [S-316]
7. initiate questions or statements based on a reading. [S-317]
8. make inferences about unfamiliar linguistic structures and vocabulary while reading. [S-318]
9. demonstrate an understanding of differences in life-styles where reflected in a reading passage. [S-319]

Writing

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. express in writing, with necessary modifications according to the situation, the following concepts (with nouns or structures appropriate to this level): the partitive article, the gender and number of nouns, adjectives of quality and interrogative and demonstrative adjectives. e.g., **du pain, de l'argent? quels livres? cet homme, ces idées.** [S-320]
2. use adjectives of quality in their correct position in written work. e.g., **une voiture blanche, une bonne idée.** [S-321]
3. use emphatic pronouns (**pronom disjoint**), interrogative pronouns, direct and indirect objects pronouns and the adverbial pronoun **en** in written work. e.g., **Qui a fait ça? Lui ou elle? Combien de frères avez-vous? - J'en ai trois.** [S-322]

4. distinguish between the relative pronouns **qui** and **que** in written form. e.g., **Voilà Marianne qui arrive. Le garçon que je connais s'appelle Marc.** [S-323]
5. use the preposition **de** after the following adverbs of quantity: **beaucoup, trop, un peu, assez, tant, combien.** e.g., **beaucoup de pommes, trop de travail.** [S-324]
6. express in writing in a sentence **-oir, -ir** irregular verbs in the present indicative. e.g., **savoir, dormir, partir.** [S-325]
7. use all imperative forms of verbs studied to date. e.g., **Asseyez-vous! Commencez! Continuons! Dépêche-toi!** [S-326]
8. write with appropriate modifications the agreement of the past participle in the **passé composé.** e.g., **La voiture que j'ai acheté est rouge. Elle est allée en ville. Nous nous sommes levé(e)s.** [S-327]
9. in writing select the present tense of the special construction **venir de** to indicate immediate past time. e.g., **Je viens de le voir.** /I have just seen him. [S-328]
10. use in writing the imperfect tense of all regular and irregular verbs learned to date. e.g., **Autrefois, je jouais au tennis. Et elle? - Elle jouait au tennis très souvent.** [S-329]
11. write the future tense of all regular verbs with necessary modifications. e.g., **Tu te laveras. Elle écoutera. Ils choisiront. Elle viendra.** [S-330]
12. identify the future tense forms of irregular verbs and use them in a sentence. e.g., **Demain, il y (avoir) un match de football. La semaine prochaine, elle (faire) du ski. Samedi prochain, nous (pouvoir) regarder le championnat.**[S-331]
13. start from direct speech and form reported speech using the new tenses introduced at this level and manipulating verb structures. e.g., **Je viens./Il dit qu'il vient. Il dit qu'il viendra. Il dit qu'il est venu. Il a dit qu'il venait.** [S-332]
14. change the meaning of sentences by using these negative forms in all tenses studied to date: **ne --- jamais, ne --- plus.** e.g., **Il ne vient jamais. Louise ne jouait plus du piano.** [S-333]
15. using subject-verb inversion, write questions beginning with **où, quand, à quelle heure, pourquoi, combien, comment.** e.g., **Pourquoi viens-tu ici? Pourquoi est-tu venu(e)? Où allait-il? à quelle heure seras-tu chez Simone?** [S-334]
16. in writing use forms of the prepositions **à** or **de** with the definite article making the modifications required by number and gender. e.g., **Je vais au cinéma. Il a acheté des disques. Je travaille à l'école.** [S-335]
17. use the preposition **de** after a negative. e.g., **Demain, c'est samedi, alors je n'ai pas de travail.** [S-336]
18. write forms of the preposition **à** and **de** to denote possession. e.g., **C'est à qui, ce crayon? - C'est à moi. Voici la voiture de Jean.** [S-337]
19. demonstrate in writing the use of the correct preposition before towns, countries, seasons. e.g., **Je vais à Montréal. Je viens de Trois-Rivières. Je vais faire le tour du monde: je vais d'abord aux États-Unis, ensuite au Japon, et en Chine, puis en France. Ce sont des voyageurs qui viennent de tous les pays du monde: de la Suisse, du Mexique, de l'Iran, des Antilles. En général, en Colombie Britannique** [sic], **il fait beau en été, il pleut en automne, il fait froid en hiver et au printemps, il pleut.** [S-338]
20. write sentences containing the preposition **pour** to indicate destination. e.g., **Voici le train pour Paris.** [S-339]

CULTURAL

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. identify and describe in the target language the dates and characteristics of special **fêtes.** e.g., **le 24 juin; le 1er mai.** [S-340]
2. identify and reproduce some vocabulary related to three of the following: letter writing, postal services, employment, professions, interviews, the restaurant, autobiography, international travel, automobile garage, buildings, fauna, birds, plants, specific sports, sports personalities, hobbies, musical instruments and driver's licence. e.g., ordering a simple restaurant meal, applying for a summer job, writing a letter. [S-341]
3. compare and contrast aspects of the above with respect to the student's environment and that of French-speaking peoples. e.g., Canadian and French restaurant meals, P.T.T. and B.C. Tel, national sports of France and Canada. [S-342]

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. develop an expanded vocabulary of geo-political terminology. e.g., **les cartes, le Québec et la France, les provinces, les capitales.** [S-343]
2. reproduce orally and in writing simple vocabulary related to politics. e.g., **le premier ministre, le président, les ministres, les députés, les conseillers municipaux.**[S-344]

By the end of Level Three, the student should be able to:

1. develop listening skills by discriminating between sounds and patterns through exposure to French songs. [S-345]
2. develop pronunciation skills through practices involving the singing of French songs. [S-346]

LEVEL FOUR

ATTITUDINAL (FOR ALL LEVELS)[4]
Objectifs S-347 à S-362

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. identify, differentiate between and demonstrate comprehension of the demonstrative pronouns: **celui, celle, ceux, celles** by responding orally to questions. e.g., **Quel livre? Celui du professeur. Celui qui est sur la table. Celui que j'ai lu.** [S-363]
2. identify, differentiate between and demonstrate comprehension of **ce qui, ce que, dont, lequel** and **où.** e.g., by filling in the blanks. **Je sais _____ (ce que, ce qui, dont, où) est sur la table.** [S-364]
3. identify the present subjunctive and introductory phrases requiring the subjunctive. e.g., **Croyez-vous qu'il vienne? Bien que nous allions... Il veut que je parte!** [S-365]
4. differentiate between the forms of the present indicative and the present subjunctive and differentiate between the use of the present subjunctive and the present indicative. e.g. **Il dit que je vais. Il veut que j'aille.** [S-366]
5. demonstrate comprehension of use of the **passé composé** as opposed to use of the imperfect. e.g., by underlining the correct expression when read by the teacher. **D'habitude, il (mangeait) (a mangé) chez Pierre. Il (mangeait) (a mangé) chez Pierre samedi dernier.** [S-367]
6. differentiate between forms of the present conditional, past conditional and pluperfect. e.g., **j'aimerais/j'aurais aimé/j'avais aimé.** [S-368]
7. demonstrate comprehension of the present conditional, past conditional and pluperfect. e.g., by giving English equivalents.[S-369]
8. identify conditional clauses (future, present, past) introduced by **si** and differentiate between the respective use of each verb tense. e.g., **Si je le vois, je lui parlerai. Si je le voyais, je lui parlerais. Si je l'avais vu, je lui aurais parlé.** [S-370]
9. recognize the special use of the present indicative with **depuis, il y a...que, voilà...que.** e.g., **J'attends depuis midi. J'attends depuis quinze minutes.** [S-371]
10. identify and differentiate the use of pronominal verbs in all the tenses known to date. [S-372]
11. demonstrate comprehension of the comparative and superlative adverbs. e.g., match a statement to an appropriate picture. [S-373]
12. demonstrate comprehension of the basic content of a sequential text or story or dialogue of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in French. [S-374]

---

[4] Le texte sous cette rubrique étant identique à celui de la page 107, bien vouloir s'y reporter.

Speaking

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. use in all appropriate situations the definite and indefinite article and demonstrate knowledge of special uses. e.g., **Le petit Pierre est un bon élève. Monsieur le Président, je suis de votre avis.** [S-375]
2. use adjectives in their correct form and position including further irregular forms in a broad range of sentences. e.g., **C'était une belle jeune fille canadienne.** [S-376]
3. produce sentences expressing ideas using the comparative and the superlative with adjectives familiar to the student including further irregular examples. e.g., **Tu es pire que lui. Il est le pire des hommes de ma connaissance. Ce chemin est plus mauvais que l'autre. C'est le plus mauvais chemin de cette région.** [S-377]
4. use all tenses learned so far with ease in sentences, and the direct and indirect object pronouns as well as the adverbial pronouns **y** and **en** in sentences having complementary infinitives. e.g., **Les Duclos ne leur en ont pas parlé. Je vais m'en occuper. L'avez-vous envoyé les y chercher?** [S-378]
5. use with ease the direct and indirect object pronouns as well as the adverbial pronouns **y** and **en** in the imperative mood both in the affirmative and negative. e.g., **Arrachez-les-nous. Ne lui en empruntez pas. Montre-m'en.** [S-379]
6. use the demonstrative pronouns in all situations. e.g., **Je préfère celui-ci à ceux-là. Celle-ci est plus intéressante que celles-là.** [S-380]
7. be able to respond using the relative pronouns **(ce) qui, (ce) que, dont, où, lequel.** e.g., **Qu'est-ce qui vous intéresse? - Ce qui m'intéresse, c'est la musique.** [S-381]
8. use the interrogative pronouns in conversation. e.g. **Montrez-moi vos exercices. - Lesquels ? Apportez-moi une cravate. - Laquelle?** [S-382]
9. choose when answering questions and in simple dialogues between the regular verbs of the present indicative and the present subjunctive, and use some of the more common irregular verbs in the subjunctive mood such as **aller, avoir, faire, pouvoir, savoir** and **vouloir.** e.g., **Veux-tu que je finisse mes devoirs? Il faut que je sache la réponse.** [S-383]
10. use in a wide range of sentences and in dialogues the imperfect tense in contrast to and in conjunction with the **passé composé** and the conditional tenses. e.g., **Quel temps faisait-il hier quand vous êtes allé au parc? Si j'avais le temps, je ferais mes devoirs.** [S-384]
11. produce sentences and responses using the present conditional tense. e.g., **Qu'est-ce vous voudriez, Madame? — Je voudrais une tasse de thé. Si j'étais riche, je lui donnerais une auto.** [S-385]
12. respond to questions using the past conditional. e.g., **Nous aurions donné de l'argent au mendiant s'il l'avait demandé. Est-ce que tu l'aurais frappé? - Oui, je l'aurais frappé.** [S-386]
13. respond to questions using the pluperfect tense. e.g., **à neuf heures, j'avais déjà fini mon travail. Il était sorti de la maison quand je lui ai téléphoné. Est-ce qu'il était déjà sorti de la maison? - Oui, il était déjà sorti.** [S-387]
14. respond to questions and/or use in creative dialogues conditional clauses introduced by **si.** e.g., **Si j'avais le temps, j'irais à Montréal. Elle ouvrirait les fenêtres, s'il faisait chaud. S'il vient, téléphonez-moi. S'il écrit, je lui répondrai. S'il venait, je le verrais. S'il était venu, je l'aurais vu.** [S-388]
15. use the present and imperfect tenses of **venir de** in conversation. e.g., **Je n'ai pas faim parce que je viens de manger. Je venais de terminer mon repas quand le téléphone a sonné.** [S-389]
16. report and formulate questions and statements involving reported speech in present and past tenses. e.g, **Quelle voiture est-ce qu'il a achetée? Il m'a dit qu'il avait acheté une Ford. Qu'est-ce qu'il t'avait demandé? Il m'avait demandé ce que j'allais faire pendant les vacances.** [S-390]
17. use pronominal verbs in all tenses thus far studied and also in the imperative mood in both the affirmative and negative. e.g., **Dites à Marie de se lever. Lève-toi, Marie.** [S-391]
18. form adverbs and use a wide range of adverbs in sentences involving simple and compound tenses. e.g., **Elle m'a demandé doucement d'écouter. Je voudrais surtout aller à Paris. Je me suis souvent demandé ce que je ferais s'il m'attaquait.** [S-392]

19. use prepositions in a series in sentences and dialogues. e.g., **Elle est allée faire des courses à l'épicerie, à la boulangerie et au marché. J'ai apporté ces livres de Jean et de Pierre et je vais les donner à Paul et à Lionel.** [S-393]
20. discuss spontaneously and express personal opinions concerning topics of interest. e.g., **Quoi de neuf?** Discuss or debate social or school problems. [S-394]

Reading

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. read aloud or silently, with comprehension, passages containing the linguistic structures experienced at this level. e.g., magazines, newspapers, readers and a variety of literary excerpts. [S-395]
2. pronounce with accuracy passages containing familiar linguistic structures and vocabulary. [S-396]
3. respond in French to questions based on a passage. [S-397]
4. paraphrase or summarize in French the content of a passage.[S-398]
5. initiate questions or discussions in French about a passage. [S-399]
6. make inferences about unfamiliar linguistic structures and vocabulary. [S-400]
7. demonstrate an understanding of differences in life-styles and/or philosophies as reflected in a passage. [S-401]
8. demonstrate an awareness of French-Canadian prose and poetry. e.g., identify authors, recognize Québécois songs, etc. [S-402]
9. read with general comprehension passages that may include linguistic structures and vocabulary experienced beyond this level. e.g., prose, poetry, articles. [S-403]

Writing

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. express in writing comparative and superlative adjectives with accuracy of placement and structure. e.g., **Elle est plus grande que moi. C'est la plus belle étudiante de la classe. C'est le garçon le plus intelligent de la classe.** [S-404]
2. write the irregular form **meilleur** in the comparative and superlative. e.g., **C'est ma meilleure amie. Il m'a donné le meilleur conseil possible.** [S-405]
3. differentiate and express in writing all direct and indirect object pronouns with special attention to third person singular and plural. e.g., **Tu m'aimes. Elle lui parle. Je la leur donne. Il nous regarde.** [S-406]
4. identify and write within structures appropriate to the level, the direct and indirect personal pronouns with correct positioning in affirmative and negative phrases. e.g., **Je (ne) le voyais (pas) souvent. Ils (ne) les leur donneront (pas). Elle (ne) veut (pas) le rencontrer en ville. Tu (ne) me l'as (pas) donné.** [S-407]
5. write the demonstrative pronouns within the context of a structure and with necessary modifications: **celui, celle, ceux, celles, celui-ci, celui-là.** e.g., **Quel livre préférez-vous? Celui-ci ou celui-là? Ceux qui ne veulent pas y aller, vont rester sur place.** [S-408]
6. write the relative pronouns **(ce) qui, (ce) que, dont, lequel** within the context of a structure and with necessary modifications. e.g., **Je ne sais pas ce qu'il fait. Ce qui m'énerve, c'est la pollution. La femme dont je parle est veuve. Le bureau sur lequel j'écris est en chêne.** [S-409]
7. recognize situations requiring the subjunctive. e.g., After introductory expressions of wishing: **vouloir que, désirer que;** preference: **il vaut mieux que, préférer que;** and emotion: **être triste que, heureux que, étonné que, fâché que;** necessity: **il faut que;** doubt: **douter que, croire que, penser que** – negative and interrogative only - and after certain conjunctions and conjunctive phrases: **pour que, afin que, avant que, quoique, bien que, sans que, à moins que, de peur que, de crainte que.** [S-410]
8. write the correct present subjunctive form of regular and irregular verbs and pronominal verbs studied to date in sentences. e.g., **Je veux que vous _____ (être) attentif. Il faut que je _____ (partir). Il vaut mieux que tu t'en _____ (aller). Je ne crois pas qu'elle _____ (venir). Je parlerai lentement pour que vous _____ (pouvoir) comprendre.** [S-411]

9. use the present tense in structures with the preposition **depuis**. e.g., **Il est dentiste depuis longtemps.** [S-412]
10. write the correct agreement of the past participle with **avoir** verbs, **être** verbs, pronominal reflexive and reciprocal verbs. e.g., **La route que j'ai prise était mauvaise. Hélène? Je l'ai vue ce matin. Nous sommes arrivé(e)s hier soir. Elle s'est lavée. Elles se sont lavé les mains.** [S-413]
11. distinguish between the use of the imperfect and **passé composé** in narration and description. e.g., Select the correct tense. **Il (être) minuit. L'horloge (sonner) douze coups. Deux hommes qui (porte) un cadavre (sortir) du cimetière.** [S-414]
12. write the present conditional form of regular and irregular verbs known to date. [S-415]
13. write, making any necessary agreements, the past conditional and pluperfect tenses of all verbs known to date including pronominals. [S-416]
14. recognize the correct tense to employ in **si** clauses. e.g., in a multiple choice or matching type question. **Si vous vous en allez, je (pleurerai, aurais pleuré, pleurerais). Si vous le (voyez, voyiez, l'aviez vu), vous auriez été surpris. Si elle voyait le requin, elle (ne nagera pas, ne nagerait pas, n'aurait pas nagé).** [S-417]
15. write the transpositions involved in moving from direct to reported speech, with emphasis on use of the appropriate verb tenses. e.g., Question: **As-tu fait cela?** Response: **Il m'a demandé si j'avais fait cela.** Question: **Tu viendras chez moi?** Response: **Il m'a demandé si je viendrais chez lui.** Statement: **Je ne danse pas. Il a annoncé qu'il ne dansait pas.** [S-418]
16. using subject-verb inversion write questions beginning with **où, quand, à quelle heure, pourquoi, combien, comment** with all verb tenses learned to date. e.g., **Pourquoi avait-il choisi ce livre-ci au lieu de celui-là?** [S-419]
17. form adverbs. e.g., **doux/doucement; pénible/péniblement.** [S-420]
18. write adverbs in correct position with simple and compound verb tenses. e.g., **Le fleuve coulait lentement. Elle dort bien. Il l'avait complètement oublié. Il mange peu.** [S-421]
19. use in writing the comparative and superlative of adverbs studied to date. e.g., **Il chante mieux que son frère. Elle court le plus vite. Elle part le plus rapidement. Il dépense moins que moi mais elle, elle dépense le moins.** [S-422]
20. recognize a situation in which prepositions must be repeated as in terms in a series. e.g., **Pour ses vacances, il est allé d'abord en France, ensuite en Espagne, puis au Maroc.** [S-423]

CULTURAL

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. identify and reproduce in context vocabulary related to at least three of the following topics: the newspaper, fashion, French or French-Canadian cuisine, menus, road-signs, directions, specific hobbies, musical instruments, student's community, the village, the city, the countryside (**campagne**). e.g., write a French want-ad for the school newspaper. Give in French a brief oral report on a student's hobby. [S-424]
2. compare and contrast aspects of the above with respect to the student's environment and that of French-speaking peoples. e.g., preparing French meals, reading French newspapers. [S-425]

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. develop an expanded vocabulary of geo-political terminology. e.g., **la francophonie, la Colombie Britannique** [sic], **le Québec, Paris, les villes de Québec et Montréal.** [S-426]

By the end of Level Four, the student should be able to:

1. develop listening skills by discriminating between sounds and patterns provided through exposure to French songs. [S-427]
2. develop pronunciation skills through practices involving the singing of French songs. [S-428]
3. recognize the existence of a French-language film and television industry. (429]

LEVEL FIVE

ATTITUDINAL (FOR ALL LEVELS)[5]
Objectifs S-430 à S-445

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. identify and differentiate between **ci** and **là** when used with demonstrative adjectives. e.g., **Ne prends pas ce livre-ci! Prends celui-là!** [S-446]
2. identify indefinite adjectives. e.g., **chaque, tout.** [S-447]
3. identify and differentiate between the various forms of and demonstrate comprehension of possessive pronouns. e.g., by choosing the correct form among several. **à qui est ce livre? - C'est ____ (le mien, la tienne, les vôtres).** [S-448]
4. identify and differentiate between the various forms of and demonstrate comprehension of the interrogative pronouns **lequel?** and **laquelle?** e.g., by underlining the correct expression when read by the teacher. **J'ai vu un étudiant en ville. (Lequel/laquelle)?** [S-449]
5. identify, differentiate between the various forms of and demonstrate comprehension of demonstrative pronouns learned to date as well as **ceci, cela (ça).** [S-450]
6. identify and demonstrate comprehension of the indefinite pronouns **chacun, tout, tout le monde, l'un... l'autre, quelqu'un, quelque chose, quiconque, n'importe qui, n'importe quoi, n'importe quel.** e.g., by giving English equivalents. [S-451]
7. identify the present participle form of all verbs studied to date emphasizing **étant, ayant, sachant** and demonstrate comprehension of the use of the present participle. [S-452]
8. identify the **subjonctif passé** and differentiate between its use and that of the **passé composé.** [S-453]
9. identify the **passé simple** when encountered and demonstrate comprehension of its use. e.g., by giving the **passé composé** equivalent. [S-454]
10. recognize and demonstrate comprehension of the special use of the imperfect tense with **depuis, venir de.** e.g., by giving English equivalents. **Il attendait depuis quinze minutes quand l'autobus est arrivé.** [S-455]
11. identify and demonstrate comprehension of **faire causatif.** e.g., by paraphrasing a statement. **La directrice demande à la secrétaire de taper une lettre. Elle fait taper une lettre.** [S-456]
12. differentiate among verbs requiring the prepositions **à** and **de** or no preposition when followed by an infinitive. [S-457]
13. identify reported speech introduced by the **passé composé** for a quoted statement, question or command. e.g., **Il a dit qu'il allait signer un nouveau contrat.** [S-458]
14. identify the future anterior and demonstrate comprehension of its use. e.g. by giving English equivalents. [S-459]
15. recognize the special negative forms **ne----guère, ne----ni----ni, ne----point, ne----aucun.** e.g., by giving English equivalents. [S-460]
16. demonstrate comprehension of the basic content of a sequential text or story or dialogue of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in French. [S-461]

Speaking

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. use the compound demonstrative adjectives **ce...-ci, ce...-là** correctly. e.g., **Tu aimes ce dessin-ci ou ce dessin-là?**[S-462]

---

[5] Le texte sous cette rubrique étant identique à celui de la page 107, bien vouloir s'y reporter.

2. manipulate and produce sentences using forms of the indefinite adjectives **chaque, tout.** e.g., **Tout homme doit se protéger contre le mal. Chaque enfant a reçu un cadeau de Noël.** [S-463]
3. use all personal pronouns as well as the adverbial pronouns **y** and **en** in all types of sentences. e.g., **Il me l'a achetée. Il ne m'en a pas acheté. Demande-lui de ne pas le faire.**[S-464]
4. use orally the demonstrative pronouns **ceci, cela, ça.** e.g., **Je n'aime pas ça. Cela m'étonne. Ceci est beaucoup trop facile.** [S-465]
5. use in conversation the relative pronouns **(ce) qui, (ce) que, (ce) dont, où, lequel.** e.g., **Dis-moi ce dont tu as besoin. Le village dans lequel je voyageais était très petit.**[S-466]
6. manipulate and use in conversation the possessive pronouns **le mien, le tien,** etc. e.g., **C'est ton stylo? - Oui, c'est le mien. C'est le travail des enfants? - Oui, c'est le leur.**[S-467]
7. use orally the indefinite pronouns **chacun, tout, n'importe qui,** etc. e.g., **Chacun pour soi. N'importe qui vous dira que vous avez tort.** [S-468]
8. manipulate and use in sentences and original dialogues the present subjunctive when required. e.g., **Elle veut qu'il le fasse. Je suis content qu'il vienne. Il est possible qu'elle comprenne les résultats.** [S-469]
9. use the present participle in sentences and orally. e.g., **Voyant la porte ouverte, je suis entré. En sortant de la bibliothèque, j'ai vu Marie.** [S-470]
10. create original sentences using regular and irregular verbs, reflexive and reciprocal pronominal verbs in the **passé composé** with appropriate changes in pronunciation of the past participle according to the agreement. e.g., **Cette lettre, l'a-t-elle écrite? Les bottes, où est-ce qu'elle les a mises?** [S-471]
11. read and pronounce correctly the **passé simple** when encountered in context. e.g., **Hercule Poirot trouva la victime morte. Ils furent les premiers.** [S-472]
12. use in all situations and without error the past conditional and pluperfect tenses. e.g., **Elle aurait voulu le revoir. Si j'avais volé dans un DC10, j'aurais eu peur. Qu'est-ce que tu aurais fait s'il avait plu?** [S-473]
13. use the imperfect and **passé composé** correctly. e.g., **Elle faisait la vaisselle quand le téléphone a sonné. Il pleuvait et le vent sifflait fort; j'avais hâte de rentrer.**[S-474]
14. use the preposition **depuis** correctly with the imperfect tense. e.g., **Il souffrait de la grippe depuis trois jours.** [S-475]
15. use correctly the prepositions **à** or **de** after high frequency verbs. e.g., **Je m'amuse à jouer au tennis. Il commence à pleuvoir. Il a peur d'y aller. Il a oublié de le faire.** [S-476]
16. use **chercher, attendre, écouter, regarder, demander, payer** when followed directly by a noun. e.g., **Je cherche le livre. Il attend l'autobus.** [S-477]
17. use the **faire causatif.** e.g., **J'ai fait venir le médecin.**[S-478]
18. use the past infinitive. e.g., **Après avoir quitté la maison, ils sont allés au cinéma. Après être sortie avec lui, elle a décidé de le revoir.** [S-479]
19. use reported speech. e.g., **Il dit qu'il ira. Il a dit qu'il irait. Il avait dit qu'il serait allé.** [S-480]
20. use the following negative forms: **ne --- guère, ne --- ni --- ni, ne --- point, personne ne, rien ne.** e.g., **Je ne le vois guère. Je n'ai vu ni lui ni son frère. Je ne l'aime point. Personne n'y va. Rien ne me plaît.** [S-481]
21. use the comparative and superlative of adjectives and adverbs. e.g., **Il court le plus vite. Il joue le mieux. C'est la meilleure joueuse de tennis. Cet étudiant est plus mauvais que celui-là. Hitler était le pire dictateur de ce siècle.** [S-482]
22. use the following prepositions and prepositional phrases followed by an infinitive: **pour, afin que, de crainte de, sans, au lieu de, de peur de.** e.g., **De crainte de tomber, je ne suis pas monté dans la Tour Eiffel.** [S-483]

Reading

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. read aloud or silently, with comprehension, passages containing the linguistic structures experienced at this level. e.g., magazines, newspapers, readers, and a variety of literary excerpts. [S-484]
2. pronounce with accuracy passages containing familiar linguistic structures and vocabulary. [S-485]
3. respond in French to questions based on a passage. [S-486]

4. paraphrase or summarize in French the contents of a passage.[S-487]
5. initiate questions or discussions in French about a passage.[S-488]
6. make inferences about unfamiliar linguistic structures and vocabulary. [S-489]
7. demonstrate an understanding of differences in life-styles and/or philosophies as reflected in a passage. [S-490]
8. discuss orally or in writing the content of selected passages by Canadian or French authors. [S-491]
9. identify and discuss content studied through the reading of a variety of forms. e.g., newspapers, magazines, prose, poetry, drama. [S-492]
10. read with general comprehension passages that may include structures and vocabulary experienced beyond this level. e.g., prose, poetry, articles and longer works as short stories and novels. [S-493]

Writing

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. use the indefinite adjectives **chaque, tout, plusieurs, quelque** correctly in a sentence. e.g., **Chaque femme doit faire de son mieux.** [S-494]
2. write sentences in which the demonstrative pronouns **ceci** or **cela** may appear. e.g., **La musique électronique? - Cela me rend fou. Il m'a demandé d'écouter ceci.** [S-495]
3. express in writing **où** and **ce dont** in context. e.g., **Les élèves ne comprennent pas ce dont vous avez parlé. La maison où j'habite est hantée.** [S-496]
4. write sentences containing possessive pronouns. e.g., **Est-ce que c'est votre livre? - Oui, c'est le mien.** [S-497]
5. write sentences containing indefinite pronouns **quelqu'un, chacun, tout le monde, tout.** e.g., **Qui est ce monsieur? - C'est quelqu'un que je ne connais pas. Est-ce que nous sommes tous là? - Oui, tout le monde est là.** [S-498]
6. use the interrogative pronouns **lequel?/laquelle?/lesquels?/ lesquelles?** correctly in sentences. e.g., **Voici trois photos. Laquelle vous paraît la plus nette?** [S-499]
7. use the subjunctive correctly after superlative adjectives. e.g., **Voilà la fille la plus intelligente que je connaisse. ça c'est le meilleur vin que j'aie jamais bu.** [S-500]
8. use the subjunctive correctly after these conjunctive phrases: **pourvu que, à condition que, jusqu'à ce que, malgré que, de façon que, de manière que, de sorte que.** e.g., **Le roi a donné la Normandie aux Vikings à condition qu'ils deviennent chrétiens.** [S-501]
9. differentiate in writing the use of subjunctive and infinitive structures. e.g., **Il faut partir. Il faut que nous partions.**[S-502]
10. write the present infinitive structure that follows **pour, afin que, de peur de, de crainte de, sans, au lieu de, avant de.** e.g., **Les élèves ont travaillé de peur d'être punis.** [S-503]
11. form the present participle and recognize its function as an adjective (with agreement) and as a verb form (without agreement). e.g., **Voulez-vous une chambre avec eau courante?** (adjective) **J'ai vu vos deux fils courant dans la rue.** (verb form) **Une femme parlant quatre langues... En sortant de la bibliothèque, j'ai vu la fille aux yeux bleus.** [S-504]
12. write the agreement of the past participle in all compound tenses learned to date. e.g., **Les lettres qu'il avait écrites. Elle serait partie si on ne l'avait pas prévenue à temps. Ils se seraient couchés avant minuit si leur fille n'était pas rentrée si tard. Elles se sont lavé les cheveux.** [S-505]
13. distinguish the use of the **passé composé**, pluperfect and imperfect tenses in a narrative passage. e.g., Fill in the blanks with the appropriate tense. **Nous _____ (décider) de faire des courses, donc nous _____ (sortir) à pied. Je _____ (vouloir) acheter la chemise que j'_____ (remarquer) dans la vitrine d'un magasin récemment ouvert. Nous _____ (traverser) la rue quand une voiture _____ (s'arrêter) avec un grincement de freins. Une jeune fille _____ (venir) de se jeter devant la voiture pour sauver son chat. Heureusement, il n'y _____ (avoir) pas de blessés et nous _____ (pouvoir) continuer notre chemin bien tranquillement.** [S-506]
14. select the imperfect tense in structures with **depuis** and **venir de** to express the equivalent of the pluperfect meaning in English. e.g., **Il était professeur depuis trois ans.** He had been a teacher for three years. **Il venait d'acheter une maison.** He had just bought a house. [S-507]

15. place all personal pronouns and the adverbial pronouns **y** and **en** in their correct place in the imperative mood. e.g., **Donne-m'en! Apportez-les-lui! Ne t'y repose pas! Ne me le dites pas. Ne m'en donne pas! Ne les lui apportez pas!**[S-508]
16. write the appropriate forms of the future indicative after the following conjunctions and conjunctive phrases: **quand, lorsque, dès que, aussitôt que, tant que.** e.g., **Lorsque je serai de retour, je te téléphonerai. Quand midi sonnera elle aura fini.** [S-509]
17. manipulate the tense sequences most usually used in **si** clauses. i.e., **Si** clause tense: Present - Imperfect - Pluperfect; Tense of Result/Conclusion: Future - Conditional - Past Conditional. e.g., **S'il vient, je sortirai. S'il venait, je sortirais. S'il était venu, je serais sorti.** [S-510]
18. compare and contrast the use of the verb **devoir** to explain the idea of necessity or compulsion, with its English equivalents, then use it in the appropriate verb tense in a French sentence. e.g., You are to leave. You must leave _____ **Vous devez partir.** You are supposed to leave. You had to leave. _____**Vous avez dû partir.** You should leave _____ **Vous devriez partir.** You ought to leave. You should have left. You must have left. _____ **Vous auriez dû partir.** You were to leave. _____ **Vous deviez partir.** [S-511]
19. identify verbs followed by the prepositions **à** and **de** and those with no preposition before an infinitive complement. e.g., **J'aime manger. Je l'ai invitée à danser. Il a oublié de faire des dévotions.** [S-512]
20. use **penser à** or **penser de** according to meaning, i.e., thought or opinion. e.g., **Il pense à sa petite amie. Qu'est-ce que tu penses de la musique moderne?** [S-513]
21. identify verbs that do not require a preposition in French although they do in English. e.g., **Je cherche mon stylo.** I'm looking for my pen. [S-514]
22. identify negative forms appropriate to this level. e.g., **Je n'ai rien vu. Il n'a vu personne.** [S-515]
23. distinguish the function of common irregular adjectives and adverbs **meilleur** or **mieux, bon** or **bien, mauvais** or **mal** correctly in a sentence. e.g., **C'est un bon élève, il travaille bien.** [S-516]
24. make the necessary structural changes when transferring from direct to reported speech in situations involving statements, questions and commands. STATEMENT - e.g., Direct Speech/Reported Speech: **J'ai fait ça. Il a annoncé qu'il avait fait cela. Je suis fatiguée Elle a dit qu'elle était fatiguée. Je serai médecin. Il a expliqué qu'il serait médecin.** QUESTION - e.g., Direct Speech/Reported Speech: **Est-ce que tu viens? Elle lui a demandé s'il venait. As-tu perdu tes clefs? Il m'a demandé si j'avais perdu mes clefs. Qu'est-ce tu fais? Elle m'a demandé ce que je faisais. Qu'est-ce qui se passe? Il voulait savoir ce qui se passait. Que fera-t-elle? Ils nous ont demandé ce qu'elle ferait.** COMMAND - e.g., Direct Speech/Reported Speech: **Viens chez moi. Elle m'a ordonné d'aller chez elle. Ne t'arrête pas. Il lui a dit de ne pas s'arrêter. Ne mangez pas. Elle m'a défendu de manger. Prends le mien. Tu m'as dit de prendre le tien. Apportez-m'en. Il nous a demandé de lui en apporter.** [S-517]

CULTURAL

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. recognize the significance of literature in the life of the French-speaking peoples. e.g., La Fontaine's fables. [S-518]
2. compare and contrast a few significant works of French literature. e.g., Identify the characters of a play. Memorize some poetry.[S-519]
3. recognize the importance of art in the life of French-speaking peoples. e.g., The **artisanat** of Québec, the architecture and museums of France, films and television as art forms. [S-520]

By the end fo Level Five, the student should be able to:

1. compare and contrast aspects of life in French-speaking societies with respect to the student's environment. e.g., The importance of HOME to the French. The **joie de vivre** of French-Canadians. [S-521]
2. develop an awareness of the importance of history in the life of French-speaking peoples. e.g., How the French are surrounded by history. In Québec, the significance of **Je me souviens** and other historical mottos. [S-522]

By the end of Level Five, the student should be able to:

1. recognize the role of the **chansonniers** and their songs in the life of the French-speaking peoples. e.g., Vigneault, Charlebois, Aznavour, Leclerc. **Gens du Pays, Mon Pays.** [S-523]

BEST COPY AVAILABLE

LEVEL SIX

ATTITUDINAL (FOR ALL LEVELS)[6]
Objectifs S-524 à S-539

LINGUISTIC

Listening

By the end of Level Six, the student should be able to:

1. identify the special uses of the definite articles. e.g., **le docteur Martin; le lundi.** [S-540]
2. identify cases of omission of the indefinite articles as used in English. e.g., **Je suis pilote. Keremeos, petite ville de Colombie Britannique** [sic]. [S-541]
3. identify special uses of the partitive article. e.g., **bien des fois. La plupart des étudiants sont... Ce n'est pas du beurre.** [S-542]
4. differentiate between the meanings of certain adjectives of quality according to position. e.g., **mon cher ami; ce chapeau cher.** [S-543]
5. differentiate between the use of **il** and **ce** before **être**. e.g., **Il est impossible de partir. C'est impossible.** [S-544]
6. identify and demonstrate comprehension of the adverbial pronouns **y** and **en** in special cases. e.g., by answering questions in French. **Est-ce que tu réponds à la lettre? ___ Oui, j'y réponds.** [S-545]
7. identify and demonstrate comprehension of all relative pronouns studied to date including **(tout ce) qui** and **(tout ce) que**. e.g., by giving English equivalents. [S-546]
8. identify and demonstrate comprehension of all indefinite pronouns learned to date including **n'importe qui, n'importe lequel, n'importe quoi**. e.g., by giving English equivalents. [S-547]
9. identify all common introductory phrases requiring the subjunctive. e.g., **attendre que.** [S-548]
10. identify special uses of the subjunctive. e.g., **Vive le Roi! Qu'il attende.** [S-549]
11. identify the past anterior and demonstrate comprehension of its use. e.g., by giving pluperfect equivalents. [S-550]
12. identify and demonstrate comprehension of the passive voice in all tenses. e.g., by restating the sentence in the active voice.[S-551]
13. identify verbs that take indirect objects and **de** before an infinitive. e.g., **Je lui ai défendu de partir.** [S-552]
14. identify verbs having a thing as a direct object and a person as an indirect object. e.g., **Je lui ai emprunté sa bicyclette.** [S-553]
15. identify the position of negative forms when used with the infinitive. e.g., **Je lui ai dit de ne pas sortir.** [S-554]
16. identify the use of inversion after **peut-être, aussi, à peine --- que**. e.g., **Peut-être est-il déjà parti? à peine fut-il sorti que la maison s'écroula.** [S-555]
17. identify and differentiate between **de** and **par** as prepositions of agent after a passive. e.g., **Ce roman a été écrit par un Russe. Elle était aimée de tous.** [S-556]
18. identify the verb structure that follows the preposition **après**. e.g., **Après être parti...** [S-557]
19. identify and differentiate formally among the uses of the preposition **pour** indicating goal, cause and consequence. e.g., **Il est parti pour Kelowna. Il travaille pour gagner de l'argent. Les voisins ont puni leur fils pour avoir cassé notre fenêtre.** [S-558]
20. identify and differentiate between the following when used as prepositions and as conjunctions: **après/après que; avant/avant que; depuis/depuis que; jusqu'à/jusqu'à ce que**. e.g., **jusqu'à dimanche; jusqu'à ce que vous veniez.** [S-559]
21. demonstrate comprehension of the basic content of a sequential text, story or dialogue of a slightly higher level. e.g., by answering multiple choice questions in English. [S-560]

---

[6] Le texte sous cette rubrique étant identique à celui de la page 107, bien vouloir s'y reporter.

Speaking

By the end of Level Six, the student should be able to:

1. use the definite article appropriately in all situations. e.g., Date - **J'y vais le 30 avril.** Habit - **J'y allais le dimanche.** Repetition - **Le papier et les livres sont sur la table.** Titles - **Hier, j'ai vu le docteur Smith.** Generalizations - **Les pommes sont bonnes pour la santé.** Omissions - **Je ne parle pas français.** [S-561]
2. use the indefinite article appropriately in all situations. e.g., **Il est médecin. C'est un médecin. Cassiar, ville isolée.** [S-562]
3. use the partitive article appropriately in all situations. e.g., **Ils ont vu des jeunes filles. J'ai choisi de belles fleurs. Ce n'est pas du beurre. Il a vu le film bien des fois. La plupart des élèves ont vu l'accident. La plupart du temps il ne fait rien.** [S-563]
4. apply certain generalizations about the gender of nouns according to meanings and endings. e.g., Sciences are usually feminine: **la chimie, la biologie, les mathématiques.** Nouns ending in **-tion** are usually feminine: **la nation, la ration.** Nouns ending in **-eau** are usually masculine: **le chapeau, le drapeau.** Nouns ending in **-ème** are usually masculine: **le poème, le thème.** [S-564]
5. use and manipulate adjectives of quality that change meaning according to their position before or after the noun. e.g., **C'est mon ancien professeur de français. C'est un bâtiment ancien. C'est ma propre maison. C'est une maison propre.** [S-565]
6. use all forms of adjectives. [S-566]
7. use either **il est** or **c'est** where appropriate. e.g., **C'est aujourd'hui mardi. Ce sera demain mercredi. Quelle heure est-il? - Il est neuf heures. C'est difficile. Il est difficile de faire ce travail. Partir, c'est mourir un peu.** [S-567]
8. use **tout ce qui** and **tout ce que.** e.g., **Tout ce qui se passe n'est pas bon. Il a mangé tout ce que j'ai mis sur l'assiette.** [S-568]
9. use in context the indefinite pronouns **chacun, tout, tout le monde, l'un... l'autre, quelqu'un, quelque chose, quiconque, n'importe qui, n'importe lequel, n'importe quoi.** e.g., **Quelque chose de bon lui est arrivé. N'importe qui vous dira la vérité. Choisissez n'importe lequel. Quiconque ne travaille pas sera puni.** [S-569]
10. use the subjunctive mood as opposed to the indicative in all appropriate situations. e.g., **Je crois qu'il peut venir. Je ne crois pas qu'il puisse venir. Je voudrais un mari qui sache faire de la cuisine** [sic]. **Il est possible que nous partions demain. Je fais le ménage avant que ma belle-mère vienne nous visiter.** [S-570]
11. use the **subjonctif passé** in high frequency situations. e.g., **Je suis contente que tu sois venu. C'est le plus bel homme que j'aie jamais vu.** [S-571]
12. use the appropriate construction in French to translate the « ... ing» of English constructions. e.g., **En me promenant j'ai rencontré des amis. Il est sorti en sifflant une chanson populaire. Voir c'est croire. J'aime danser et jouer au tennis. Avant de traverser la rue, j'ai regardé dans les deux directions. Il y avait une croix suspendue au mur. Le chat était couché par terre.** [S-572]
13. use the imperfect tense when appropriate. e.g., **Quand il était jeune, il habitait au Québec. Quand il est arrivé, les autres invités étaient en train de manger. Il a dit qu'il allait au cinéma.** [S-573]
14. use the future anterior tense in all situations including those requiring conjunctions or conjunctive phrases **lorsque, dès que, quand, aussitôt que, après que.** e.g., **Quand elle arrivera, j'aurai fini le ménage.** [S-574]
15. use the passive voice. e.g., **Le bâtiment a été construit en 1750. Est-ce que tous les billets ont été vendus? Le dîner sera servi à huit heures.** [S-575]
16. use common constructions that avoid the passive voice. e.g., **On parle français ici. Un gâteau se fait avec des oeufs. Ça se voit.** [S-576]
17. use the verb **devoir** in various tenses according to the meaning desired. e.g., **Je dois étudier.** (have to, supposed to) **Nous devions.** (had to, were to) **Ils ont dû abandonner la maison.** (had to) **Elle devrait consulter un médecin.** (should) **Elle aurait dû consulter un médecin.** (should have, must have) **Elle doit avoir une robe qui vous ira.** (probably has) [S-577]
18. construct sentences using verbs that take **à** before an indirect object and **de** before an infinitive. e.g., **J'ai promis à mon père de rentrer avant minuit. Il a téléphoné au médecin de venir tout de suite.** [S-578]

19. construct sentences using verbs that take a direct object followed by a person as the indirect object. e.g., **J'ai acheté des fleurs à mon ami. Le curé a pardonné le péché au jeune homme.** [S-579]
20. construct sentences inverting the verb after **à peine, aussi, peut-être.** e.g., **Peut-être acceptera-t-il l'invitation. à peine était-il parti que j'ai appelé.** [S-580]
21. differentiate between situations requiring either a preposition or a conjuction. e.g., **Le professeur donne des explications pour que les étudiants comprennent. Les étudiants écoutent les explications du professeur pour comprendre. à cause de la pluie, j'ai fermé les fenêtres. Parce qu'il pleuvait, j'ai fermé les fenêtres.**[S-581]
22. discuss literary and cultural themes dealt with in class. e.g., **L'impressionisme. Le théâtre québécois. Les chansonniers québécois.** [S-582]

Reading

By the end of Level Six, the student should be able to:

1. read aloud or silently, with comprehension, selected passages. e.g., magazines, newspapers and a variety of literary excerpts. [S-583]
2. read aloud and pronounce with accuracy a variety of passages containing both familiar and unfamiliar vocabulary. [S-584]
3. respond in French to questions based on passages read. [S-585]
4. paraphrase and summarize in French the content of a passage or literary work. [S-586]
5. initiate questions and discussions in French about an excerpt read. [S-587]
6. make inferences about unfamiliar linguistic structures and vocabulary. [S-588]
7. demonstrate an understanding in life-styles and/or philosophies as reflected in an excerpt. [S-589]
8. discuss orally or in writing the content of selected excerpts by Canadian and French authors. [S-590]
9. discuss orally or in writing the characteristics of plot, character development and main ideas of selected prose, drama and poetry. [S-591]
10. read longer works with comprehension. e.g., short stories, novels, plays. [S-592]

Writing

By the end of Level Six, the student should be able to:

1. write in French, free of major vocabulary and grammatical error, a passage of 250 words on a general or specific literary topic, chosen from the literature component for this level as identified in the Resource Book. [S-593]
2. translate from English to French a continuous passage of 200 words dealing with all major linguistic structures indicated below. [S-594]
3. use the definite and indefinite articles correctly in constructions with nouns in: apposition e.g., **Jean, le fils de notre voisin, est parti à la marine. Jacques Dupont, étudiant en droit, habite Vancouver.** names of languages e.g., **Le français est une langue claire et simple. Je ne parle pas chinois.** dates e.g., **le lundi, 25 juin 1980.** a general sense e.g., **Le travail ne fatigue personne. Ce qui fatigue c'est l'oisiveté, mère de tous les vices.** days of the week e.g., **Vendredi, j'ai rendez-vous chez le dentiste. Je vais toujours à la piscine le vendredi.** titles e.g., **Demain, j'irai voir le docteur Morin. Le premier ministre Diefenbaker est allé visiter la Colombie Britannique** [sic]. [S-595]
4. write the partitive article correctly in the following situations: **de** instead of **des** when an adjective appears before a plural noun. e.g., **Nous avons passé de bons moments ensemble. des** instead of **de** when the plural noun and preceeding adjective are considered an entity. e.g., **Ils ont vu des jeunes gens sur la Place des Arts. Il y a des jeunes filles dans la classe.** [S-596]
5. place the adjective of quality correctly according to meaning and emphasis. e.g., **Une chère amie. Une voiture chère. La semaine prochaine. Le prochain poste de police-secours. Il a fait d'énormes efforts.** [S-597]
6. distinguish between the use of **il est** and **c'est.** e.g., **Il est facile d'apprendre le français? - Oui, c'est facile.** [S-598]
7. use relative pronouns **(tout ce) qui** and **(tout ce) que** correctly. e.g., **Tout ce que vous dites me fait peur. Tout ce qui brille n'est pas or.** [S-599]

8. use all forms of the following indefinite pronouns: **chacun, tout, tout le monde, l'un --- l'autre, quelqu'un, quelque chose, quiconque, n'importe qui, n'importe quoi, n'importe lequel.** [S-600]
9. form the past or present subjunctive in any structure requiring them. i.e., differentiate between the use of the subjunctive and the indicative according to whether a statement is hypothetical, subjective or factual. e.g., INDICATIVE/SUBJUNCTIVE **Je crois qu'il est menteur. Je ne crois pas qu'il soit menteur** (subjective). **C'est le plus grand bâtiment qu'on a construit** (fact). **C'est le plus grand bâtiment qu'on ait construit.** (hypothesis). [S-601]
10. differentiate between the use of the subjunctive and the indicative in relative clauses in which there is some doubt or denial of the existence or attainability of the antecedent. e.g., INDICATIVE/SUBJUNCTIVE **Vous avez un ami qui est très au courant des résultats sportifs. Avez-vous un ami qui soit au courant des résultats sportifs? J'ai un domestique qui sait tout faire. Je cherche un domestique qui sache tout faire.** [S-602]
11. distinguish between impersonal phrases followed by the subjunctive and those followed by the indicative. e.g., **Il est certain qu'il viendra. Il est possible qu'il vienne. Il est évident que deux et deux font quatre. Il est impossible que vous soyez à l'heure. Il est probable qu'il a compris. Il est peu probable qu'il ait compris.** [S-603]
12. identify the use of the subjunctive after the concessive constructions: **qui que, quoi que, où que, quel(les) que, si --- que.** e.g., **Qui que ce soit, il ne peut pas entrer. Quoi que vous disiez, je ne vous croirai pas. Où que vous alliez, je vous suivrai. Quels que soient vos problèmes, il faut les surmonter. Si riche qu'il soit, il doit obéir aux lois.** [S-604]
13. use the subjunctive alone or after the relative pronoun **que** to express a wish or a third person command. e.g., **Vive la République! Vive la Reine! Qu'ils le fassent immédiatement.** [S-605]
14. recognize the conditions in which a conjunction and subjunctive structure are appropriate and those in which a preposition and infinitive structure are necessary. e.g., **Je veux débarasser la table avant que les autres viennent. Je veux débarasser la table avant de les voir. Parlez lentement pour que je puisse comprendre. Je vais écouter attentivement pour comprendre ce qu'il dit.** [S-606]
15. identify when to use a present participle in French when translating from English and when to use an alternative construction. e.g., He went out slamming the door. **Il est sorti en claquant la porte.** As he talked, he rolled a cigarette. **Tout en parlant, il roulait une cigarette.** We spent three hours playing cards. **Nous avons passé trois heures à jouer aux cartes.** We saw him arriving. **Nous l'avons vu arriver.** There's Mark cleaning the car. **Voilà Marc qui nettoie la voiture.** Before starting we checked the oil. **Avant de partir nous avons vérifié l'huile.** [S-607]
16. write the past participle correctly in the following situations with all compound tenses: with pronominal verbs such as **se rendre compte de, se souvenir de, s'échapper de, se douter que, s'apercevoir de, se tromper de.** e.g., **Elles se sont souvenues de leur jeunesse. Nous nous sommes échappé(e)s de prison. Elle se sont doutées de ses intentions.** when using the adverbial pronoun **en.** e.g., **Des chemises? J'en ai acheté.** [S-608]
17. distinguish between the use of the imperfect to describe a state of being in the past and the **passé composé** to describe a change of mental state. e.g., **Quand j'étais jeune, j'étais heureux. Pendant ma jeunesse, j'ai été heureux, maintenant je ne le suis plus.** [S-609]
18. write the future anterior tense of all regular and irregular verbs.[S-610]
19. write the future anterior form after the conjunctions and conjunctive phrases **quand, dès que, aussitôt que, après que.** e.g., **Quand j'aurai quitté l'école, je ferai le tour du monde. Après que nous aurons fini, nous mangerons.** [S-611]
20. use the present conditional tense to express a polite request or question. e.g., **Qu'est-ce que vous aimeriez boire? - Je voudrais du vin blanc.** [S-612]
21. transpose a passage in the **passé composé** into literary **passé simple** style and vice versa. [S-613]
22. form and use all tenses in the passive. e.g., **Ma voiture sera vendue d'ici quelques jours. Napoléon fut aimé des Français. L'école est entourée de grands arbres. Je regrette infiniment que cette maison ait été vendue.**[S-614]
23. distinguish between the use of the prepositions **par** and **de** before the agent in passive constructions. e.g., **Napoléon fut aimé par sa femme Joséphine. Napoléon fut suivi de ses soldats.** [S-615]
24. manipulate common structures to avoid the passive if desired: by using the indefinite pronoun **on** plus an active verb. e.g., **La maison a été vendue./On a vendu la maison.** by reconstructing the sentence into an active form. e.g., **Le testament a été lu par le notaire./Le notaire a lu le testament.** [S-616]

25. recognize situations in which a pronominal verb is used in French to express an idea rendered by the passive in English. e.g., French is spoken here. **Le français se parle ici.** He is called George. **Il s'appelle Georges.** That is not done. **Cela ne se fait pas.** [S-617]
26. avoid the use of the passive after verbs requiring an indirect object. e.g., **On m'a dit de venir. Il m'a permis de sortir. On m'a parlé. On lui a demandé. On t'a conseillé de partir.** [S-618]
27. express in writing the idea of having something done, or of having someone do something or of causing something to be done by somebody. e.g., **J'ai fait peindre la maison. Les parents font travailler les enfants. Les parents ont fait travailler les mathématiques aux enfants. Ils les leur ont fait travailler.** [S-619]
28. use the appropriate preposition after verbs in French paying attention to differences in English/French usage. [S-620]
29. form the past infinitive. [S-621]
30. use the past infinitive after the preposition **après** with appropriate modifications. e.g., **Après avoir mangé, nous sommes sorti(e)s. Après être rentrée, elle a regardé la télévision. Après nous être réveillés, nous avons écouté les actualités à la radio. Après avoir été bouleversée par cette nouvelle, elle s'est suicidée.**[S-622]
31. use inversion of the verb after **à peine, aussi, peut-être** when they occur at the beginning of a sentence. e.g., **à peine avait-il prononcé ces paroles que les autres ont protesté vigoureusement. Il ment toujours. Aussi** («Therefore») **a-t-il perdu la confiance de ses amis.** [S-623]
32. use a preposition or conjunction according to context: Preposition + noun and/or pronoun or infinitive e.g., **après, avant, à cause de, pour, depuis, jusqu'à.** Conjunction + verb (indicative or subjunctive) e.g., **après que, avant que, parce que, puisque, car, depuis que, jusqu'à ce que.** [S-624]

CULTURAL

By the end of Level Six, the student should be able to:
1. compare and contrast major works in French literature. e.g., write a critique of a French play. [S-625]
2. compare and contrast the cultural aspects of the literature of France, Québec and other francophone societies. e.g, **L'étranger** and **Le Survenant**. The Romantic poets of France and Émile Nelligan. [S-626]
3. distinguish between French art and the art of other countries. e.g., Impressionist works. The films of Claude Jutras. [S-627]

By the end of Level Six, the student should be able to:
1. differentiate and discriminate between various elements of the French way-of-life. e.g., education, politics, economics, intellectual and spiritual life. [S-628]

By the end of Level Six, the student should be able to:
1. compare and contrast the role of **chansonniers** and their songs in France and in French Canada. e.g., Aznavour and Vigneault. [S-629]

British Columbia, Ministry of Education. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide*. Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/.

British Columbia, Ministry of Education. *Secondary French Curriculum Guide*. Victoria, Curriculum Development Branch /1980/. 124 p.

Annexe J

CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
1.-2.		X	X			
3.-5.		X	X	X		
6.-8.		X	X			
9.		X	X		X	
10.		X	X	X		
11.-19.	X	X	X	X		
20.	X	X	X	X	X	
21.-49.	X	X	X	X		
50.-52		X	X	X		
53.	X	X	X	X		
54.		X	X	X	X	
55.	X	X	X	X		
56.-59.		X	X	X		
70.-71.	X	X	X	X	X	
72.	X	X	X	X		
73.		X	X	X		
74.-77.	X	X	X	X		
78.	X	X	X	X	X	
79.-82.		X	X	X		
83.	X	X	X	X		
84.-86.		X	X	X		
87.	X	X	X	X		
88.-89.		X	X	X		
90.-92.	X	X	X	X	X	
93.		X	X	X	X	
94.-99.	X	X	X	X	X	
100.		X	X		X	
101.-103.		X	X	X	X	
104.		X	X	X	X	X
105.-110.		X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
111.	X	X	X	X	X	
112.-115.		X	X	X	X	
116.-125.	X	X	X	X	X	
126.-127.		X	X	X	X	
128.	X	X	X	X	X	
129.-134.		X	X	X	X	
135.	X	X	X	X	X	
136.	X	X	X	X	X	X
137.-138.	X	X	X	X	X	
139.	X	X	X	X	X	X
140.	X	X	X	X	X	
141.	X	X	X	X	X	X
142.-143.	X	X	X	X	X	
144.		X	X	X	X	
145.	X	X	X	X	X	
146.-149.		X	X	X	X	
150.	X	X	X	X	X	X
151.-152.	X	X	X	X	X	
153.-154.	X	X	X	X	X	X
155.	X	X	X	X	X	
156.	X	X	X	X	X	X
157.-164.		X	X	X	X	
165.-166.	X	X	X	X	X	
167.		X	X	X	X	
168.-169.	X	X	X	X	X	X
170.		X	X	X	X	
171.	X	X	X	X	X	X
172.		X	X	X	X	X
173.		X	X	X	X	
174.	X	X	X	X	X	
175.	X	X	X	X	X	X
176.-177.		X	X		X	
178.-179.		X	X	X	X	
180.		X	X	X	X	X
181.-186.		X	X	X	X	
187.	X	X	X	X	X	
188.-189.		X	X	X	X	
190.		X	X		X	
191.		X	X	X	X	
192.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
193.	X	X	X	X	X	X
194.		X	X	X	X	
195.	X	X	X	X	X	
196.-197.		X	X	X	X	
198.	X	X	X	X	X	
199.		X	X	X	X	
200.-201.	X	X	X	X	X	
202.-206.		X	X	X	X	
207.-216.	X	X	X	X	X	
217.		X	X	X	X	
218.	X	X	X	X	X	
219.		X	X	X	X	
220.-225.	X	X	X	X	X	
226.-227.	X	X	X	X	X	X
228.-230.	X	X	X	X	X	
231.		X	X	X	X	
232.-233.	X	X	X	X	X	X
234.-242.	X	X	X	X	X	
243.-244.	X	X	X	X	X	X
245.	X	X	X	X	X	
246.-247.	X	X	X	X	X	X
248.-257.	X	X	X	X	X	
258.-259.		X	X	X	X	X
260.-261.	X	X	X	X	X	X
262.-265.		X	X	X	X	
266.		X	X	X	X	X
267.-272.		X	X	X	X	
273.	X	X	X	X	X	
274.-278.		X	X	X	X	
279.	X	X	X	X	X	
280.-282.		X	X	X	X	
283.	X	X	X	X	X	
284.-285.		X	X	X	X	
286.-287.	X	X	X	X	X	
288.-290.		X	X	X	X	
291.-294.	X	X	X	X	X	
295.	X	X	X	X	X	X
296.	X	X	X	X	X	X
297.-298.		X	X	X	X	
299.-302.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
303.-305.		X	X	X	X	
306.	X	X	X	X	X	
307.	X	X	X	X	X	X
308.	X	X	X	X	X	
309.	X	X	X	X	X	X
310.	X	X	X	X	X	
311.-312.	X	X	X	X	X	X
313.-319.	X	X	X	X	X	
320.-322.	X	X	X	X	X	X
323.-326.	X	X	X	X	X	
327.	X	X	X	X	X	X
328.-329.	X	X	X	X	X	
330.	X	X	X	X	X	X
331.-332.		X	X	X	X	
333.-334.	X	X	X	X	X	
335.	X	X	X	X	X	X
336.-337.	X	X	X	X	X	
338.	X	X	X	X	X	X
339.	X	X	X	X	X	
340.		X	X	X	X	X
341.-342.		X	X	X	X	
343.-344.	X	X	X	X	X	
345.-346.	X	X	X	X	X	X
347.-350.		X	X	X	X	
351.		X	X	X	X	X
352.-357.		X	X	X	X	
358.	X	X	X	X	X	
359.-364.		X	X	X	X	
365.	X	X	X	X	X	
366.		X	X	X	X	
367.-369.	X	X	X	X	X	
370.		X	X	X	X	
371.	X	X	X	X	X	
372.		X	X	X	X	
373.-374.	X	X	X	X	X	
375.-376.	X	X	X	X	X	X
377.-378.	X	X	X	X	X	
379.	X	X	X	X	X	X
380.-382.	X	X	X	X	X	
383.		X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
384.-389.	X	X	X	X	X	
390.		X	X	X	X	
391.	X	X	X	X	X	
392.		X	X	X	X	
393.	X	X	X	X	X	
394.		X	X	X	X	
395.-396.	X	X	X	X	X	X
397.-402.	X	X	X	X	X	
403.-404.	X	X	X	X	X	X
405.	X	X	X	X	X	
406.		X	X	X	X	
407.		X	X	X	X	X
408.-409.	X	X	X	X	X	X
410.	X	X	X	X	X	
411.	X	X	X	X	X	X
412.	X	X	X	X	X	
413.	X	X	X	X	X	X
414.-415.	X	X	X	X	X	
416.	X	X	X	X	X	X
417.-420.	X	X	X	X	X	
421.	X	X	X	X	X	X
422.-423.	X	X	X	X	X	
424.		X	X	X	X	X
425.		X	X	X	X	
426.	X	X	X	X	X	
427.	X	X	X	X	X	X
428.	X	X	X	X	X	
429.	X	X	X		X	
430.-433.		X	X	X	X	
434.		X	X	X	X	X
435.-440.		X	X	X	X	
441.	X	X	X	X	X	
442.-446.		X	X	X	X	
447.	X	X	X	X	X	
448.-456.		X	X	X	X	
457.-458.	X	X	X	X	X	
459.		X	X	X	X	
460.-462.	X	X	X	X	X	
463.		X	X	X	X	
464.-466.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
467.		X	X	X	X	
468.	X	X	X	X	X	
469.		X	X	X	X	
470.	X	X	X	X	X	
471.	X	X	X	X	X	X
472.		X	X	X	X	X
473.-476.	X	X	X	X	X	X
477.-483.	X	X	X	X	X	
484.-485.	X	X	X	X	X	X
486.-491.	X	X	X	X	X	
492.		X	X	X	X	
493.	X	X	X	X	X	
494.	X	X	X	X	X	X
495.-498.	X	X	X	X	X	
499.-501.	X	X	X	X	X	X
502.-503.	X	X	X	X	X	
504.		X	X	X	X	
505.-506.	X	X	X	X	X	
507.-508.	X	X	X	X	X	X
509.-510.	X	X	X	X	X	
511.		X	X	X	X	X
512.-516.	X	X	X	X	X	
517.	X	X	X	X	X	X
518.	X	X	X		X	
519.		X	X	X	X	
520.	X	X	X		X	
521.		X	X	X	X	
522.-523.	X	X	X		X	
524.-527.		X	X	X	X	
528.		X	X	X	X	X
529.-534.		X	X	X	X	
535.	X	X	X	X	X	
536.-539.		X	X	X	X	
540.-544.	X	X	X	X	X	
545.-547.		X	X	X	X	
548.-549.	X	X	X	X	X	
550.-551.		X	X	X	X	
552.-555.	X	X	X	X	X	
556.		X	X	X	X	
557.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
558.-559.		X	X	X	X	
560.	X	X	X	X	X	
561.-563.	X	X	X	X	X	X
564.-566.	X	X	X	X	X	
567.	X	X	X	X	X	X
568.	X	X	X	X		
569.-570.	X	X	X	X	X	
571.-572.	X	X	X	X	X	X
573.-574.	X	X	X	X	X	
575.	X	X	X	X		
576.-582.	X	X	X	X	X	
583.	X	X	X	X	X	X
584.		X	X	X	X	X
585.	X	X	X	X	X	
586.		X	X	X	X	
587.-591.	X	X	X	X	X	
592.-593.	X	X	X	X	X	X
594.	X	X	X	X	X	
595.-597.	X	X	X	X	X	X
598.	X	X	X	X	X	
599.	X	X	X	X	X	X
600.	X	X	X	X	X	
601.		X	X	X	X	
602.-607.	X	X	X	X	X	
608.	X	X	X	X	X	X
609.-617.	X	X	X	X	X	
618.	X	X	X	X		
619.	X	X	X	X	X	
620.	X	X	X	X	X	X
621.	X	X	X	X	X	
622.	X	X	X	X	X	X
623.-624.	X	X	X	X	X	
625.-626.		X	X	X	X	
627.	X	X	X	X	X	
628.		X	X	X	X	
629.	X	X	X	X	X	

Annexe K

BUTS DU PROGRAMME DE L'ONTARIO

Education in Ontario will provide opportunities for each student, to the limit of his or her potential:

- to acquire the basic skills fundamental to his or her continuing education;
- to develop and maintain confidence and a sense of self-worth;
- to gain the knowledge and acquire the attitudes that he or she needs for active participation in Canadian society;
- to develop the moral and easthetic sensitivity necessary for a complete and responsible life.

Programs in French as a second language support these goals by assisting students:

- to develop communication skills;
- to begin to understand the structure and functioning of language;
- to pursue the mastery of a complex system of knowledge and skills;
- to acquire a sensitivity and exactness in the use of language;
- to gain an appreciation of the French presence in Canadian life and in the world;
- to develop sensitivity to culture and to people.

The ability to communicate in French can provide students with an additionnal tool to further their education and experience.

Ontario, Ministry of Education. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division*. Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980b. 108 p.

Annexe L

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE L'ONTARIO

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME 1980

The Core French program will provide students with learning opportunities that will enable them, within the limits of their command of French structures and vocabulary:

- to listen to and understand ideas and concepts expressed in French; [G-1]
- to express orally their experiences, thoughts, and feelings with clarity and confidence; [G-2]
- to read with the speed and level of comprehension appropriate to their individual stage of development; [G-3]
- to write with ease and an acceptable degree of correctness; [G-4]
- to develop learning skills pertinent to language study; [G-5]
- to perfect their use of language through study, practice, and communication; [G-6]
- to become familiar with the customs, geography, history, institutions, traditions, and arts of French Canada and the other French-speaking regions of the world; [G-7]
- to develop a sensitivity to other cultures and peoples, and a critical awareness of their own culture [G-8].

By the end of the *OAC* in Core French, successful students:

- have a fundamental knowledge of the language (an active vocabulary of 3000 to 5000 words and about 100 basic sentence patterns); [G-9]
- can participate in straightforward conversation; [G-10]
- can read, with the aid of a dictionary, books, magazines, and newspapers in standard French on subjects of interest; [G-11]
- can understand the general meaning of radio and telephone news and other programs in which they are interested; [G-12]
- can write personal correspondence with the aid of a dictionary; [G-13]
- have a basis from which they can resume the study of French later in life; [G-14]
- have developed a basic knowledge and appreciation of the culture and aspirations of French-speaking Canadians; [G-15]
- are aware of the diversity of the world's French-speaking cultures. [G-16]

Ontario, Ministry of Education. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980b. 108 p.

Ontario, Ministry of Education. *Curriculum Guidelines. Ontario Academic Courses (OAC) Français langue seconde, Core French, Extended French, Immersion French.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1986.

Annexe M

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE L'ONTARIO

1980 — PRIMARY, JUNIOR, INTERMEDIATE, SENIOR

LISTENING

1. The program should help students to develop the ability:
- to listen attentively; [S-1] P-J-I[1]
- to retain what they have heard; [S-2] P-J-I
- to grasp the general meaning of a situation using all available clues; [S-3] P-J-I-S
- to extract specific information from continuous speech (live or recorded); [S-4] P-J-I
- to understand precisely structures and vocabulary within a context when the purpose requires it; [S-5] P-J-I-S
- to listen critically, with increasing sensitivity, to nuances of language. [S-6] S

2. The program should help students to sharpen their perception of spoken French by learning:
- to hear standard French accurately enough to reproduce it; [S-7] P-J-I
- to recognize differences in intonation; [S-8] P-J-I
- to recognize distinctive differences in accent, dialect, and levels of language. [S-9] I-S

3. The program should help students to develop the ability to understand French spoken by:
- a single speaker directing remarks to a listener and concerned with communicating; [S-10] P-J-I
- a small group exchanging comments within the listener's grasp of structures and vocabulary; [S-11] P-J-I
- a variety of speakers talking on familiar topics; [S-12] P-J-I-S
- speakers making oral presentations to a group; [S-13] J-I-S
- actors in films, plays, and television broadcasts; [S-14] I-S
- speakers on tape, records, the telephone, and radio; [S-15] J-I-S
- speakers exhibiting a variety of accents, levels of language, and dialects. [S-16] I-S

4. The program should help students at all levels and in all streams to understand spoken French involving increasingly broad vocabulary and complex structures in:
- contexts that they have learned; [S-17]
- new combinations of known structures and vocabulary; [S-18]
- exchanges on familiar topics where the meaning of new words and structures is inferred from contextual or structural clues; [S-19]
- standard French spoken without stylistic difficulties on subjects that interest them. [S-20]

---

[1] Les lettres réfèrent aux niveaux dans lesquels l'objectif peut être présenté: P = primaire (1ère à 3e année; J = «junior» (4e à 6e année); I = intermédiaire (7e à 10e année); S = «sénior» (11e à 13e année).

BEST COPY AVAILABLE

SPEAKING

1. The program should help students to develop and maintain the confidence:
- to participate voluntarily in communication even though they risk error in expression; [S-21] P-J-I
- to persist in the effort to communicate. [S-22] P-J-I

2. The program should help students to develop the ability, *within the context of meaningful speech*:
- to pronounce French with phonemic accuracy; [S-23] P-J-I-S
- to use correct intonation; [S-24] P-J-I
- to articulate clearly, with the muscular tension and use of stress that are appropriate to the French language. [S-25] P-J-I

3. The program should help students to develop the ability:
- to convey the general sense of a thought they wish to express by adapting their ideas to the French structures and vocabulary they have at their command; [S-26] P-J-I-S
- to use structures and vocabulary precisely within a context when the purpose requires it; [S-27] P-J-I
- to organize their thoughts in order to express themselves directly and briefly; [S-28] P-J-I-S
- to use levels of language appropriately. [S-29] J-I-S

4. The program should help students to develop the ability to make themselves understood in French to:
- an individual who is concentrating on the speaker's remarks and trying to understand; [S-30] P-J-I
- a small group discussing topics in French that are within the students' grasp of structures and vocabulary; [S-31] P-J-I-S
- a large group in impromptu exchanges; [S-32] P-J-I
- a large group, in a prepared presentation; [S-33] P-J-I-S
- Francophones, in a real situation. [S-34] J-I-S

5. The program should help students in all levels and streams to express thoughts that demand increasingly broad vocabulary and complex structures in:
- contexts that they have learned; [S-35]
- situations requiring new combinations of known structures and vocabulary; [S-36]
- exchanges on familiar topics; [S-37]
- prepared presentations. [S-38]

READING

1. The program should help students to develop the ability:
- to recognize, in a meaningful, written context, structures and vocabulary that they have learned orally; [S-39] P-J-I
- to use all available clues – context, structure, form, and graphic symbols – to determine meaning; [S-40] P-J-I
- to use a bilingual dictionary effectively; [S-41] J-I-S
- to extend their knowledge of vocabulary and structures through reading. [S-42] J-I-S

2. The program should help students to gain confidence and skill in:
- attempting to infer meaning from context, and refining or correcting the meaning inferred as they read farther; [S-43] J-I
- reading with only a limited use of the dictionary; [S-44] J-I-S
- adjusting their reading precision and rate to suit different purposes. [S-45] J-I-S

3. The program should help students to learn:
- to extract selected information from a passage; [S-46] J-I
- to read for comprehension of ideas, not merely of individual words;[S-47] J-I-S
- to understand precisely structures and vocabulary within a written context when the purpose requires it. [S-48] J-I-S

4. The program should help students to identify and begin to analyse critically:
- plot, character, and setting; [S-49] J-I-S
- mood, form, and style; [S-50] J-I-S
- aspects of culture reflected in their reading material; [S-51] I-S
- the works of significant literary figures of the French-speaking world. [S-52] S

5. The programs should help students in all levels and streams to learn to read French written with increasingly varied vocabulary and complex structures in:
- contexts that have been experienced orally; [S-53]
- passages containing new combinations of known structures and vocabulary; [S-54]
- passages on familiar topics in which the meanings of new words and structures can be inferred; [S-55]
- passages of standard French, without stylistic difficulties, on subjects of interest to the students; [S-56]
- a variety of styles, including newspaper and magazine passages, prose, poetry, and drama. [S-57]

WRITING

1. The program should help students to develop the ability:
- to write French with accurate spelling; [S-58] P-J-I
- to use structures and vocabulary accurately in context; [S-59] J-I-S
- to use picture, topical, and bilingual dictionaries effectively. [S-60] J-I

2. The program should help students to develop and maintain the confidence:
- to express their ideas in writing by adapting their ideas to the French structure and vocabulary they have at their command, although they risk error in expression; [S-61] J-I-S
- to persist in their effort to communicate in written form. [S-62] J-I-S

3. The program should help students to develop the ability:
- to organize their thoughts in order to express themselves directly and briefly; [S-63] J-I-S
- to be exact and sensitive in their use of language. [S-64] J-I-S

4. The program should help students to learn to write French using increasingly broad vocabulary and complex structures in:
- the transcription of material that has been learned orally; [S-65]
- new combinations of structures and vocabulary; [S-66]
- guided composition; [S-67]
- the expression of their own ideas on familiar topics in functional and creative writing. [S-68]

THE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF LANGUAGE

1. The program should help students to acquire:
- a growing knowledge of the patterns of spelling; [S-69] P-J-I
- an understanding of word formation; [S-70] J-I
- a growing knowledge of standard grammatical forms. [S-71] J-I-S

2. The program should help students to develop:
- effective language-learning strategies; [S-72] J-I-S
- an awareness of the interrelationships in language. [S-73] J-I-S

3. The program should help students to develop the ability:
- to make generalizations about French; [S-74] J-I-S
- to make analogies in French from patterns they have learned. [S-75] J-I

CULTURE

1. The program should provide opportunities for students to experience:
- elements of the cultural background that is the frame of reference for Francophones; [S-76] P-J-I-S

- music, drama, and other art forms appropriate to their age and skill level; [S-77] P-J-I-S
- contacts with Francophones. [S-78] P-J-I

2. The program should help students to develop the ability:
- to become familiar with famous people, objects, scenes, or customs that belong to a Francophone culture; [S-79] P-J-I
- to locate geographical areas relevant to French-language study;[S-80] J-I-S
- to compare and contrast aspects of Francophone cultures with their own; [S-81] P-J-I
- to understand and use body language that has significance for and is appropriate to Francophones; [S-82] J-I
- to recognize and interpret common colloquial interjections and exclamations; [S-83] J-I
- to identify standard French cultural and historical references and to understand what they would mean to a Francophone. [S-84] I-S

OAC (SENIOR)

LANGUAGE SKILLS

Successful students will be able to:
- understand, within their areas of interest, French spoken in social conversation, in class discussion, or in formal presentations by speakers or in the media; [S-85]
- participate in class discussion; [S-86]
- read French; [S-87]
- adjust their reading precision and rate to suit different purposes;[S-88]
- consider critically what they read and view in order to develop appreciation and insight; [S-89]
- express their ideas coherently in oral and written French; [S-90]
- manipulate accurately the components of the language. [S-91]

LANGUAGE KNOWLEDGE

All OAC students should develop:
- an active command of the appropriate entry structures; [S-92]
- a command of the appropriate new structures; [S-93]
- a practical vocabulary that is adequate to express factual information, feelings, intentions, and opinions; [S-94]
- the ability to infer meaning from context and to express ideas within their command of the language; [S-95]
- the ability to increase their knowledge of structure and vocabulary independently through reading and the use of references; [S-96]
- an initial analytical understanding of the structure and functioning of language. [S-97]

CULTURE

Students should be provided with opportunities to gain insight into French culture in Canada and in the world, to increase their awareness of their own culture, and to learn about contemporary life in French-speaking areas from current and accurate sources. [S-98]

Ontario, Ministry of Education. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980b. 108 p.

Ontario, Ministry of Education. *Curriculum Guidelines. Ontario Academic Courses (OAC) Français langue seconde, Core French, Extended French, Immersion French.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1986.

Annexe N

CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE L'ONTARIO

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
1.	X		X	X	X	X
2.	X		X			
3.			X		X	X
4.-5.	X		X	X	X	X
6.	X		X		X	X
7.	X		X	X	X	X
8.-9.	X		X	X	X	
10.-11.	X		X	X	X	X
12.-16.	X		X	X	X	
17.-20.	X		X	X	X	X
21.			X	X	X	X
22.			X	X	X	
23.-27.	X		X	X	X	X
28.	X		X		X	X
29.-42.	X		X	X	X	X
43.			X		X	X
44.-48.	X		X	X	X	X
49.-50.	X		X	X	X	
51.-52.			X	X	X	X
53.-60.	X		X	X	X	X
61.			X		X	X
62.			X		X	
63.	X		X		X	X
64.-69.	X		X	X	X	X
70.-72.	X		X	X	X	
73.	X		X	X	X	X
74.-80.	X		X	X	X	
81.-84.			X	X	X	
85.	X	X	X	X	X	X
86.-87.	X	X	X	X		

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
88.	X	X	X	X	X	X
89.	X	X	X		X	X
90.		X	X		X	X
91.-92.	X	X	X	X	X	X
93.	X	X	X	X	X	
94.	X	X	X	X	X	X
95.		X	X	X	X	
96.	X	X	X		X	
97.	X	X	X		X	X
98.		X	X			

Annexe O

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DU QUÉBEC

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PRIMAIRE

Des buts et de l'objectif global du programme découlent deux (2) objectifs ayant trait à la compréhension et à l'expression:

- l'élève sera capable de comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge;
- l'élève sera capable de s'exprimer et de se faire comprendre oralement et par écrit dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève devrait avoir acquis une certaine connaissance de la langue française et avoir maîtrisé les habiletés nécessaires et suffisantes pour être en mesure, dans des situations où il lui est nécessaire ou utile de le faire

- de comprendre
  - des messages oraux d'intérêt général ou d'utilité courante et des conversations sur des sujets reliés à son expérience;
  - de brefs messages écrits portant sur des sujets d'intérêt général ou d'utilité courante reliés à l'environnement physique et social;
- de s'exprimer
  - oralement en tenant compte des exigences de la communication sur des sujets d'utilité courante, d'intérêt général et reliés à son expérience;
  - par écrit au moyen de brefs messages à caractère principalement utilitaire sous une forme grammaticalement acceptable.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

à la fin du second cycle du secondaire, l'élève devrait avoir acquis une compétence suffisante et avoir maîtrisé les habiletés langagières nécessaires pour être en mesure de:

- comprendre
  - diverses interactions, dans des situations de communication variées, portant sur des sujets reliés à ses besoins et à ses intérêts;
  - divers messages écrits portant sur des sujets reliés à son environnement socio-culturel et professionnel;
- s'exprimer
  - oralement, avec une certaine aisance, dans des situations de communciation variées portant sur des sujets reliés à ses besoins et à ses intérêts;
  - par écrit dans des situations de communication variées portant sur des sujets d'ordre social et professionnel reliés à ses besoins et à ses intérêts.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, primaire: français langue seconde*. Québec, décembre 1982a. 391 p.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Français, langue seconde, premier cycle*. Québec, La Direction générale, 1982.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Français, langue seconde, second cycle*. Québec, La Direction générale, 1983a. 121 p.

Annexe P

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DU QUÉBEC

PRIMAIRE — 1er cycle

4. 1 Domaine de l'information factuelle

4.1.1 Lorsqu'on lui demandera oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet ou d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-1]

4.1.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet ou d'un événement. (niveau E 2) [S-2]

4.1.3 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet ou d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-3]

4.1.4 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet ou d'un événement. (niveau E 2) [S-4]

4.1.5 Lorsqu'on lui présentera, par écrit, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-5]

4.1.6 Lorsqu'on lui demandera oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-6]

4.1.7 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate. (niveau E 2) [S-7]

4.1.8 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-8]

4.1.9 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate. (niveau E 2) [S-9]

4.1.10 Lorsqu'on lui présentera un formulaire d'identification portant sur son nom, son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-10]

4.1.11 Lorsqu'on lui posera une question orale portant sur son état physiologique, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-11]

4.1.12 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son état physiologique. (niveau E 2) [S-12]

4.1.13 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son état physiologique, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-13]

4.1.14 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement son état physiologique. (niveau E 2) [S-14]

4.1.15 Lorsqu'on lui demandera oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-15]

4.1.16 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu. (niveau E2) [S-16]

4.1.17 Dans une situation où quelqu'un donne oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-17]
4.1.18 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu. (niveau E 2) [S-18]
4.1.19 Lorsqu'on lui demandera oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-19]
4.1.20 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal. (niveau E 2) [S-20]
4.1.21 Dans une situation où quelqu'un donne oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-21]
4.1.22 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal. (niveau E 2) [S-22]
4.1.23 Dans une situation où quelqu'un raconte oralement un événement, un fait ou une courte histoire, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-23]

4. 2 Domaine des attitudes intellectuelles

4.2.1 Lorsqu'on lui posera une question orale portant sur sa capacité d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-24]
4.2.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un si celui-ci/celle-ci est capable d'accomplir une action donnée. (niveau E 2) [S-25]
4.2.3 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-26]
4.2.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action. (niveau E 2) [S-27]
4.2.5 Dans une situation où quelqu'un offre oralement un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-28]
4.2.6 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'offrir oralement un objet à quelqu'un. (niveau E 2) [S-29]
4.2.7 Dans une situation où quelqu'un accepte ou refuse oralement un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-30]
4.2.8 Dans une situation appropriée, l'élève sea [sic] capable d'accepter ou de refuser oralement un objet. (niveau E 3) [S-31]
4.2.9 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement une permission, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-32]
4.2.10 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement une permission. (niveau E 2) [S-33]
4.2.11 Dans une situation où quelqu'un lui accorde ou lui refuse oralement une permission, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-34]
4.2.12 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement une permission, l'élève sera capable d'accorder ou de refuser oralement cette permission. (niveau E 2) [S-35]
4.2.13 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son ignorance, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-36]
4.2.14 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son ignorance. (niveau E 2) [S-37]
4.2.15 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement qu'il est facile ou difficile d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-38]
4.2.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement qu'il est facile ou difficile d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-39]

4.3 Domaine des attitudes affectives

4.3.1 Lorsqu'on lui demandera oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-40]
4.3.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son appréciation d'un événement ou d'une activité. (niveau E 2) [S-41]

4.3.3 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-42]

4.3.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité. (niveau E 2) [S-43]

4.3.5 Lorsqu'on lui posera une question orale sur son goût pour un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-44]

4.3.6 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son goût pour un objet. (niveau E 2) [S-45]

4.3.7 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son goût pour un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-46]

4.3.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son goût pour un objet. (niveau E 2) [S-47]

4.3.9 Lorsqu'on lui posera une question orale sur l'amitié qu'il/elle éprouve envers une personne ou un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-48]

4.3.10 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un d'exprimer l'amitié qu'il/elle éprouve envers une personne ou un animal. (niveau E 2) [S-49]

4.3.11 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son amitié ou son antipathie envers une personne ou un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-50]

4.3.12 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son amitié ou son antipathie envers une personne ou un animal. (niveau E 2) [S-51]

4.3.13 Lorsqu'on s'informe oralement de son intention d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-52]

4.3.14 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son intention d'accomplir ou non une action. (niveau E 2) [S-53]

4.3.15 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son intention d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-54]

4.3.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son intention d'accomplir ou non une action.(niveau E 2) [S-55]

4.3.17 Lorsqu'on lui posera une question orale sur son désir d'obtenir un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-56]

4.3.18 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un s'il/elle désire obtenir un objet. (niveau E 2) [S-57]

4.3.19 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son désir d'obtenir un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris (niveau C) [S-58]

4.3.20 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son désir d'obtenir un objet. (niveau E 2) [S-59]

4.3.21 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son indécision, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-60]

4.3.22 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son indécision. (niveau E 2) [S-61]

4.3.23 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement la surprise, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris.(niveau C) [S-62]

4.3.24 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement la surprise. (niveau E 3) [S-63]

4.3.25 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement de l'irritation, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-64]

4.3.26 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement de l'irritation. (niveau E 2) [S-65]

4.3.27 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement s'il/elle a peur, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-66]

4.3.28 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un s'il/elle a peur. (niveau E 2) [S-67]

4.3.29 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement sa peur, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-68]
4.3.30 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa peur. (niveau E 2) [S-69]

4.4 Domaine des actes incitatifs
4.4.1 Dans une situation où quelqu'un propose oralement à l'élève d'agir avec lui, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-70]
4.4.2 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de proposer oralement à quelqu'un d'agir avec lui. (niveau E 2) [S-71]
4.4.3 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-72]
4.4.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un d'accomplir une action. (niveau E 2) [S-73]
4.4.5 Lorsqu'on lui présentera une affiche lui demandant d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-74]
4.4.6 Lorsqu'on lui présentera une consigne écrite, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-75]
4.4.7 Lorsqu'on lui adressera un avertissement oral, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-76]
4.4.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'avertir oralement quelqu'un. (niveau E 2) [S-77]
4.4.9 Lorsqu'on lui présentera un avertissement écrit, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-78]
4.4.10 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement de répéter ce qu'il/elle a dit, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-79]
4.4.11 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à son interlocuteur de répéter ce qu'il/elle a dit. (niveau E 2) [S-80]

4.5 Domaine des actes sociaux
4.5.1 Dans une situation où quelqu'un lui adresse des salutations orales, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-81]
4.5.2 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de saluer oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-82]
4.5.3 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son intention de prendre congé, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-83]
4.5.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son intention de prendre congé. (niveau E 3) [S-84]
4.5.5 Dans une situation où on lui présente oralement quelqu'un, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-85]
4.5.6 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de présenter oralement quelqu'un à une autre personne.(niveau E 2) [S-86]
4.5.7 Dans une situation où quelqu'un engage une conversation avec lui/elle, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-87]
4.5.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'engager une conversation. (niveau E 2) [S-88]
4.5.9 Dans une situation où quelqu'un engage une conversation téléphonique, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-89]
4.5.10 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'engager une conversation téléphonique. (niveau E 2) [S-90]
4.5.11 Dans une situation où quelqu'un répond au téléphone, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-91]
4.5.12 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de répondre au téléphone. (niveau E 2) [S-92]
4.5.13 Lorsqu'il recevra une invitation orale comportant le nom de l'événement, le jour, le lieu et les participants, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-93]

4.5.14 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'inviter oralement quelqu'un en donnant le nom de l'événement, le jour, le lieu et les participants. (niveau E 2) [S-94]
4.5.15 Lorsqu'on lui présentera une invitation écrite comportant le nom de l'événement, le jour et le lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-95]
4.5.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire une invitation comportant le nom de l'événement, le jour et le lieu. (niveau E 4) [S-96]
4.5.17 Dans une situation où il/elle reçoit oralement des félicitations, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-97]
4.5.18 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de féliciter oralement quelqu'un. (niveau E 2) [S-98]
4.5.19 Lorsqu'on lui présentera des félicitations écrites, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-99]
4.5.20 Dans une situation où des remerciements lui sont adressés oralement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-100]
4.5.21 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de remercier oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-101]
4.5.22 Lorsqu'on lui présentera des remerciements écrits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-102]
4.5.23 Dans une situation où quelqu'un répond oralement à un remerciement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-103]
4.5.24 Dans une situation où quelqu'un le remercie oralement, l'élève sera capable de répondre oralement à ce remerciement.(niveau E 2) [S-104]
4.5.25 Dans une situation où quelqu'un lui présente oralement des excuses, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-105]
4.5.26 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de présenter oralement des excuses à quelqu'un. (niveau E 3) [S-106]
4.5.27 Dans une situation où quelqu'un lui offre oralement des souhaits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-107]
4.5.28 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'offrir oralement des souhaits. (niveau E 3) [S-108]
4.5.29 Lorsqu'on lui présentera des souhaits écrits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-109]
4.5.30 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire des souhaits. (niveau E 4) [S-110]
4.5.31 Dans une situation où quelqu'un appelle à l'aide, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-111]
4.5.32 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'appeler à l'aide. (niveau E 3) [S-112]

PRIMAIRE - 2e cycle

5.1 Domaine de l'information factuelle

5.1.1 Lorsqu'on lui demandera oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu ou d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-113]
5.1.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu ou d'un événement. (niveau E 3) [S-114]
5.1.3 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu, ou d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-115]
5.1.4 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement son nom, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu ou d'un événement. (niveau E 3)[S-116]
5.1.5 Lorsqu'on lui présentera, par écrit, le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu, d'un événement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-117]
5.1.6 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire le nom d'une autre personne, d'un animal, d'un objet, d'un lieu, d'un événement. (niveau E 4) [S-118]

5.1.7 Lorsqu'on lui demandera oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son adresse, son lieu de naissance, sa nationalité ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-119]

5.1.8 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son adresse, son lieu de naissance, sa nationalité ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate. (niveau E 3) [S-120]

5.1.9 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son adresse, son lieu de naissance, sa nationalité ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-121]

5.1.10 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son adresse, son lieu de naissance, sa nationalité ou sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate. (niveau E 3)[S-122]

5.1.11 Lorsqu'on lui présentera un formulaire d'identification portant sur son nom, son âge, le nom de son école, son niveau scolaire, son numéro de téléphone, sa date de naissance, son adresse, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-123]

5.1.12 Lorsqu'on lui demandera oralement l'âge, le nom de l'école, le niveau scolaire, le numéro de téléphone, la date de naissance, l'adresse, la nationalité, la situation par rapport aux membres de la famille immédiate et quelques caractéristiques physiques d'un autre enfant, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-124]

5.1.13 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un l'âge, le nom de l'école, le niveau scolaire, le numéro de téléphone, la date de naissance, l'adresse, la nationalité, la situation par rapport aux membres de la famille immédiate et quelques caractéristiques physiques d'un autre enfant. (niveau E 3) [S-125]

5.1.14 Dans une situation où quelqu'un donne oralement l'âge, le nom de l'école, le niveau scolaire, le numéro de téléphone, la date de naissance, l'adresse, la nationalité, la situation par rapport aux membres de la famille immédiate et quelques caractéristiques physiques d'un autre enfant, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-126]

5.1.15 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de dire l'âge, le nom de l'école, le niveau scolaire, le numéro de téléphone, la date de naissance, l'adresse, la nationalité, la situation par rapport aux membres de la famille immédiate et quelques caractéristiques physiques d'un autre enfant.(niveau E 3) [S-127]

5.1.16 Lorsqu'on lui posera une question orale portant sur son état physiologique et celui d'une autre personne, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-128]

5.1.17 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son état physiologique et celui d'une autre personne. (niveau E 3)[S-129]

5.1.18 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son état physiologique et celui d'une autre personne, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-130]

5.1.19 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement son état physiologique et celui d'une autre personne. (niveau E 3) [S-131]

5.1.20 Lorsqu'on lui demandera oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-132]

5.1.21 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu.(niveau E 3) [S-133]

5.1.22 Lorsqu'on lui demandera, par écrit, la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-134]

5.1.23 Dans une situation où quelqu'un donne oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-135]

5.1.24 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal ou d'un lieu. (niveau E 3) [S-136]

5.1.25 Lorsqu'on lui présentera, par écrit, la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-137]

5.1.26 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner, par écrit, la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu. (niveau E 4) [S-138]
5.1.27 Lorsqu'on lui demandera oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-139]
5.1.28 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal.(niveau E 3) [S-140]
5.1.29 Lorsqu'on lui demandera, par écrit, les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-141]
5.1.30 Dans une situation où quelqu'un donne oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-142]
5.1.31 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner oralement les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal. (niveau E 3) [S-143]
5.1.32 Lorsqu'on lui présentera, par écrit, les caractéristiques physiques d'un objet ou d'un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-144]
5.1.33 Dans une situation où quelqu'un raconte oralement un événement, un fait ou une courte histoire, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-145]
5.1.34 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de raconter oralement une courte histoire en donnant le nom des personnages, le temps, le lieu et l'action. (niveau E 1) [S-146]
5.1.35 Lorsqu'on lui présentera une courte histoire écrite, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-147]

5.2 Domaine des attitudes intellectuelles

5.2.1 Lorsqu'on lui posera une question orale portant sur sa capacité d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-148]
5.2.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un si celui-ci/celle-ci est capable d'accomplir une action donnée. (niveau E 3) [S-149]
5.2.3 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-150]
5.2.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-151]
5.2.5 Dans une situation où quelqu'un offre oralement un objet ou ses services, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-152]
5.2.6 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'offrir oralement un objet ou ses services à quelqu'un. (niveau E 3)[S-153]
5.2.7 Dans une situation où quelqu'un accepte ou refuse oralement un objet ou un service, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-154]
5.2.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'accepter ou de refuser oralement un objet ou un service. (niveau E 3)[S-155]
5.2.9 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement une permission, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-156]
5.2.10 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement une permission. (niveau E 3) [S-157]
5.2.11 Dans une situation où quelqu'un lui donne ou lui refuse oralement une permission, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-158]
5.2.12 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement une permission, l'élève sera capable d'accorder ou de refuser oralement cette permission. (niveau E 3) [S-159]
5.2.13 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son ignorance, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-160]
5.2.14 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son ignorance. (niveau E 3) [S-161]
5.2.15 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement qu'il est facile ou difficile d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-162]
5.2.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement qu'il est facile ou difficile d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-163]

5.2.17 Dans une situation où quelqu'un lui demande son avis sur l'action qu'il/elle a accomplie, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-164]
5.2.18 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement l'avis de quelqu'un sur une action qu'il/elle vient lui-même/elle-même d'accomplir. (niveau E 3) [S-165]
5.2.19 Dans une situation où quelqu'un approuve ou désapprouve l'action accomplie par l'élève, ce dernier/cette dernière sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-166]
5.2.20 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'approuver ou de désapprouver oralement une action accomplie par une autre personne. (niveau E 3) [S-167]
5.2.21 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement les raisons d'un comportement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-168]
5.2.22 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un les raisons d'un comportement. (niveau E 2) [S-169]
5.2.23 Dans une situation où quelqu'un donne oralement les raisons d'un comportement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-170]
5.2.24 Lorsqu'on le lui demandera oralement, l'élève sera capable de donner les raisons d'un comportement. (niveau E 2) [S-171]

5.3 Domaine des attitudes affectives

5.3.1 Lorsqu'on lui demandera oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-172]
5.3.2 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son appréciation d'un événement ou d'une activité. (niveau E 3) [S-173]
5.3.3 Dans une situation où quelqu'un donne oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-174]
5.3.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de donner oralement son appréciation d'un événement ou d'une activité. (niveau E 3) [S-175]
5.3.5 Lorsqu'on lui posera une question orale sur son goût pour un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-176]
5.3.6 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son goût pour un objet. (niveau E 3) [S-177]
5.3.7 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son goût pour un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-178]
5.3.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son goût pour un objet. (niveau E 3) [S-179]
5.3.9 Lorsqu'on lui posera une question orale sur l'amitié qu'il/elle éprouve envers une personne ou un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-180]
5.3.10 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un d'exprimer l'amitié qu'il/elle éprouve envers une personne ou un animal. (niveau E 3) [S-181]
5.3.11 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son amitié ou son antipathie envers une personne ou un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-182]
5.3.12 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son amitié ou son antipathie envers une personne ou un animal. (niveau E 3) [S-183]
5.3.13 Lorsqu'on lui demandera oralement sa préférence pour un animal, un lieu, un objet, un événement ou une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-184]
5.3.14 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un sa préférence pour un animal, un lieu, un objet, un événement ou une activité. (niveau E 3) [S-185]
5.3.15 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement sa préférence pour un animal, un lieu, un objet, un événement ou une activité, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-186]
5.3.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa préférence pour un animal, un lieu, un objet, un événement ou une activité. (niveau E 3) [S-187]
5.3.17 Lorsqu'on s'informera oralement de son intention d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-188]

5.3.18 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un son intention d'accomplir ou non une action. (niveau E 3) [S-189]
5.3.19 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son intention d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-190]
5.3.20 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son intention d'accomplir ou non une action. (niveau E 3) [S-191]
5.3.21 Lorsqu'on lui posera une question orale sur son désir d'obtenir un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-192]
5.3.22 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un s'il/elle désire obtenir un objet. (niveau E 3) [S-193]
5.3.23 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son désir d'obtenir un objet, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-194]
5.3.24 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son désir d'obtenir un objet. (niveau E 3) [S-195]
5.3.25 Lorsqu'on lui posera une question orale sur l'obligation d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-196]
5.3.26 Dans une situation où il/elle a besoin de s'informer, l'élève sera capable de demander oralement s'il/elle est obligé/e d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-197]
5.3.27 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement l'obligation ou l'interdiction d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-198]
5.3.28 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement l'obligation ou l'interdiction d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-199]
5.3.29 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son indécision, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-200]
5.3.30 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son indécision. (niveau E 3) [S-201]
5.3.31 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement la surprise, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-202]
5.3.32 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement la surprise. (niveau E 3) [S-203]
5.3.33 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement de l'irritation, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-204]
5.3.34 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement de l'irritation. (niveau E 3) [S-205]
5.3.35 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement s'il/elle a peur, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-206]
5.3.36 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un s'il/elle a peur. (niveau E 3) [S-207]
5.3.37 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement sa peur, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-208]
5.3.38 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement sa peur. (niveau E 3) [S-209]
5.3.39 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement de la pitié pour une personne ou un animal, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-210]
5.3.40 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement de la pitié pour une personne ou un animal.(niveau E 3) [S-211]

5.4 Domaine des actes incitatifs

5.4.1 Dans une situation où quelqu'un propose oralement à l'élève d'agir avec lui, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-212]
5.4.2 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de proposer oralement à quelqu'un d'agir avec lui/elle. (niveau E 3) [S-213]
5.4.3 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement d'accomplir une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-214]

5.4.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à quelqu'un d'accomplir une action. (niveau E 3) [S-215]
5.4.5 Lorsqu'on lui présentera une affiche lui demandant d'accomplir ou non une action, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-216]
5.4.6 Lorsqu'on lui présentera une consigne écrite, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-217]
5.4.7 Lorsqu'on lui adressera un avertissement oral, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-218]
5.4.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'avertir oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-219]
5.4.9 Lorsqu'on lui présentera un avertissement écrit, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-220]
5.4.10 Dans une situation où quelqu'un lui demande oralement de répéter ce qu'il/elle a dit, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-221]
5.4.11 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de demander oralement à son interlocuteur de répéter ce qu'il/elle a dit. (niveau E 3) [S-222]

5.5 Domaine des actes sociaux

5.5.1 Dans une situation où quelqu'un lui adresse des salutations orales, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-223]
5.5.2 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de saluer oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-224]
5.5.3 Dans une situation où quelqu'un exprime oralement son intention de prendre congé, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-225]
5.5.4 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son intention de prendre congé. (niveau E 3) [S-226]
5.5.5 Dans une situation où on lui présente oralement quelqu'un, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-227]
5.5.6 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de présenter oralement quelqu'un à une autre personne.(niveau E 3) [S-228]
5.5.7 Dans une situation où quelqu'un engage une conversation avec lui/elle, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-229]
5.5.8 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'engager une conversation. (niveau E 3) [S-230]
5.5.9 Dans une situation où quelqu'un engage une conversation téléphonique, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-231]
5.5.10 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'engager une conversation téléphonique. (niveau E 3) [S-232]
5.5.11 Dans une situation où quelqu'un répond au téléphone, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-233]
5.5.12 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de répondre au téléphone. (niveau E 3) [S-234]
5.5.13 Lorsqu'il recevra une invitation orale comportant le nom de l'événement, le jour, l'heure, le lieu et les participants, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-235]
5.5.14 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'inviter oralement quelqu'un en donnant le nom de l'événement, le jour, l'heure, le lieu et les participants. (niveau E 3) [S-236]
5.5.15 Lorsqu'on lui présentera une invitation écrite comportant le nom de l'événement, le jour, l'heure et le lieu, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-237]
5.5.16 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire une invitation comportant le nom de l'événement, le jour, l'heure et le lieu. (niveau E 4) [S-238]
5.5.17 Dans une situation où il/elle reçoit oralement des félicitations, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-239]
5.5.18 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de féliciter oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-240]
5.5.19 Lorsqu'on lui présentera des félicitations écrites, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-241]

5.5.20 Dans une situation où des remerciements lui sont adressés oralement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-242]
5.5.21 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de remercier oralement quelqu'un. (niveau E 3) [S-243]
5.5.22 Lorsqu'on lui présentera des remerciements écrits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-244]
5.5.23 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire des remerciements. (niveau E 4) [S-245]
5.5.24 Dans une situation où quelqu'un répond oralement à un remerciement, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-246]
5.5.25 Dans une situation où quelqu'un le remercie oralement, l'élève sera capable de répondre oralement à ce remerciement.(niveau E 3) [S-247]
5.5.26 Dans une situation où quelqu'un lui présente oralement des excuses, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-248]
5.5.27 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de présenter oralement des excuses à quelqu'un. (niveau E 3)[S-249]
5.5.28 Dans une situation où quelqu'un lui offre oralement des souhaits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-250]
5.5.29 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'offrir oralement des souhaits. (niveau E 3) [S-251]
5.5.30 Lorsqu'on lui présentera des souhaits écrits, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-252]
5.5.31 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'écrire des souhaits. (niveau E 4) [S-253]
5.5.32 Dans une situation où quelqu'un appelle à l'aide, l'élève sera capable de montrer qu'il/elle a compris. (niveau C) [S-254]
5.5.33 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'appeler à l'aide. (niveau E 3) [S-255]

SECONDAIRE - 1er cycle - 1ère année

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ORALE (COMPRÉHENSION, EXPRESSION)

1.A L'élève sera capable de formuler une demande de renseignements relative à un déplacement qu'il désire effectuer. Cette demande portera sur:
- la localisation d'un endroit
- l'existence d'un lieu quelconque
- la distance [S-256]

1.B L'élève sera capable de répondre à une demande de renseignements relative à un déplacement. Dans sa réponse, il fera mention:
- de la localisation
- de la direction
- de l'existence d'un lieu quelconque
- de la non-existence d'un lieu quelconque
- de la distance [S-257]

2.A L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur:
- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'occupation
- les goûts et les intérêts [S-258]

2.B L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur:
- l'âge
- la taille

– les caractéristiques physiques
– l'appréciation globale
– l'occupation
– les goûts et les intérêts [S-259]

3.A L'élève sera capable de demander un service ou une permission. Dans sa demande, il fera mention:
– de la nature de la permission demandée
– de la raison de sa demande [S-260]

3.B L'élève sera capable de répondre à une personne qui lui demande un service ou une permission. Dans sa réponse, il fera mention:
– de son acceptation
– de son refus
– de la condition d'acceptation
– de la justification du refus [S-261]

4.A L'élève sera capable de s'informer au sujet d'activités passées en vue de recueillir des renseignements sur:
– la nature des activités
– l'endroit où ces activités se sont déroulées
– la situation dans le temps
– l'identification des personnes concernées [S-262]

4.B L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'activités passées. Il fera mention:
– de la nature des activités
– de l'endroit où ces activités se sont déroulées
– de la situation dans le temps
– de l'identification des personnes concernées [S-263]

5.A L'élève sera capable de demander ou de dire à quelqu'un de faire quelque chose. Dans sa demande, il fera mention:
– de la nature de l'action à accomplir
– de la justification de la demande [S-264]

5.B L'élève sera capable de répondre à quelqu'un qui lui demande de faire quelque chose. Il exprimera:
– son acceptation
– son refus
– son incapacité
– les raisons de son incapacité [S-265]

6.A L'élève sera capable de s'informer de l'état de santé d'un/e ami/e ou d'une autre personne. [S-266]

6.B L'élève sera capable de répondre à quelqu'un qui s'informe de son état de santé ou de celui d'une autre personne. [S-267]

7.A L'élève sera capable d'offrir ses services à quelqu'un. [S-268]

7.B L'élève sera capable de formuler une réponse appropriée à une offre de service. [S-269]

8.A L'élève sera capable de tenir une conversation téléphonique simple:
– il engagera la conversation;
– il demandera à parler à quelqu'un;
– il demandera un numéro de téléphone;
– il demandera un service ou des renseignements;
– il communiquera son message;
– il mettra fin à la conversation. [S-270]

8.B L'élève sera capable de répondre à une conversation téléphonique simple:
- il passera la personne demandée;
- il indiquera que la personne demandée est absente;
- il donnera un numéro de téléphone;
- il offrira de prendre un message;
- il mettra fin de façon appropriée à la conversation. [S-271]

9.A L'élève sera capable de demander à quelqu'un si un fait est:
- vrai
- possible
- certain [S-272]

9.B L'élève sera capable de confirmer qu'un fait est:
- vrai ou faux
- certain ou incertain
- possible ou impossible [S-273]

10.A L'élève sera capable de formuler des remerciements. Il fera mention:
- de l'objet de ses remerciements
- de son appréciation ou de ses sentiments [S-274]

10.B L'élève sera capable de formuler une réponse à des remerciements. [S-275]

11.A L'élève sera capable de présenter des excuses sous une forme appropriée. [S-276]

11.B L'élève sera capable de formuler une réponse appropriée à une présentation d'excuses. [S-277]

12.A L'élève sera capable de demander:
- comment quelque chose se dit en français
- ce que signifie une expression ou un mot français
- qu'on parle plus lentement
- qu'on répète
- qu'on épelle [S-278]

12.B L'élève sera capable de répondre à quelqu'un qui lui demande d'épeler (le nom d'une personne, d'une rue, etc.).[S-279]

LES OBJECTIFS TERMINAUX D'ÉCOUTE

À partir de documents sonores variés qui, d'une part, comportent quelques registres de la langue parlée se rapprochant le plus de la langue «standard» et, d'autre part, présentent un contenu semblable à celui des objectifs de communication orale, l'élève devra démontrer sa compréhension:

1. d'informations relatives à une **personne**:
   - l'identification
   - les caractéristiques physiques
   - l'état de santé
   - l'occupation
   - les goûts et les intérêts [S-280]
2. de renseignements relatifs à un **lieu**:
   - la localisation
   - la direction à prendre
   - la distance à parcourir
   - l'existence
   - la non-existence [S-281]

BEST COPY AVAILABLE

3. de renseignements relatifs à un **événement** passé:
   – la nature
   – la localisation
   – le moment
   – les personnes en cause [S-282]

4. de demandes relatives à une **action** à accomplir:
   – la nature
   – la justification
   – l'acceptation
   – le refus
   – l'incapacité [S-283]

5. de l'expression de sentiments:
   – la joie
   – la peur
   – la surprise
   – le mécontentement [S-284]

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE, ÉCRITURE)

– La lecture

L'élève sera capable de démontrer sa compréhension:

1. d'informations relatives à une **personne**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – la localisation
   – l'occupation [S-285]

2. de renseignements relatifs à un **lieu**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – la localisation
   – la direction à prendre
   – la distance à parcourir [S-286]

3. de renseignements relatifs à un **événement**:
   – la nature
   – la localisation
   – la situation dans le temps [S-287]

4. de l'expression de sentiments:
   – la joie
   – la peur
   – la surprise
   – le mécontentement [S-288]

– L'écriture

L'élève sera capable de donner, par écrit:

1. des informations relatives à une **personne**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques [S-289]

2. des informations relatives à un **animal**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – le coût [S-290]

3. des renseignements relatifs à un **lieu**:
   – l'identification
   – la localisation [S-291]

4. des renseignements relatifs à un **événement**:
   – la nature
   – la localisation
   – la situation dans le temps [S-292]

SECONDAIRE - 1er cycle - 2e année

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ORALE (COMPRÉHENSION, EXPRESSION)

1.A L'élève sera capable de présenter quelqu'un. [S-293]

1.B L'élève sera capable de répondre de façon appropriée lorsqu'on lui présente quelqu'un. [S-294]

2.A L'élève sera capable de formuler une invitation à une personne relativement à une activité à laquelle il désire se livrer en sa compagnie. Cette demande portera sur:
   – l'endroit où il désire aller
   – les raisons de l'invitation
   – le moment de l'activité [S-295]

2.B L'élève sera capable de répondre à une invitation. Il exprimera:
   – son acceptation
   – son refus
   – la condition d'acceptation
   – la justification du refus [S-296]

3.A L'élève sera capable de formuler une demande de renseignements relative à un objet qu'il désire acquérir. Sa demande portera sur:
   – la disponibilité de l'objet
   – les caractéristiques de l'objet
   – la possibilité de l'échanger, de l'essayer, etc.
   – le coût de l'objet [S-297]

3.B L'élève sera capable de donner des renseignements relatifs à un objet qu'autrui désire acquérir. Dans sa réponse, il fera mention:
   – de la disponibilité de l'objet
   – de la non-disponibilité de l'objet
   – des caractéristiques de l'objet
   – de la possibilité de l'échanger, de l'essayer, etc.
   – de l'impossibilité de l'échanger, de l'essayer, etc.
   – du coût de l'objet [S-298]

4.A L'élève sera capable de demander des renseignements au sujet d'un petit appareil. Sa demande portera sur:
   – l'identification de l'appareil
   – les caractéristiques de l'appareil

– l'utilité de l'appareil
– la façon de l'utiliser [S-299]

4.B L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'un petit appareil. Ces renseignements porteront sur:
– l'identification de l'appareil
– les caractéristiques de l'appareil
– l'utilité de l'appareil
– la façon de l'utiliser [S-300]

5.A L'élève sera capable de s'informer au sujet d'un événement qui aura lieu dans un avenir proche en vue de recueillir des renseignements sur:
– l'endroit où l'événement aura lieu
– les personnes en cause
– le moment où l'événement aura lieu
– la durée
– les étapes du déroulement de l'événement
– les conditions de réalisation de ce projet [S-301]

5.B L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'un événement qui aura lieu dans un avenir proche. Il fera mention:
– de l'endroit où l'événement aura lieu
– des personnes en cause
– du moment où l'événement aura lieu
– de la durée
– des étapes du déroulement de l'événement
– des conditions de réalisation de ce projet [S-302]

6.A L'élève sera capable de demander à quelqu'un de comparer des lieux ou des personnes. Il fera mention:
– de la différence
– de la ressemblance [S-303]

6.B L'élève sera capable de comparer des lieux ou des personnes en faisant mention:
– des différences
– des ressemblances [S-304]

7.A L'élève sera capable de s'enquérir d'une expérience fâcheuse vécue par d'autres. Sa demande portera sur:
– la nature de l'événement
– l'identification des personnes en cause
– le moment où l'événement a eu lieu
– l'endroit où l'événement a eu lieu [S-305]

7.B L'élève sera capable de raconter une expérience fâcheuse vécue par lui-même ou par d'autres. Il fera mention:
– de la nature de l'événement
– de l'identification des personnes en cause
– du moment où l'événement a eu lieu
– de l'endroit où l'événement a eu lieu
– de ses ou de leurs sentiments [S-306]

8.A L'élève sera capable de faire des commentaires sur le temps qu'il fait. [S-307]

8.B L'élève sera capable de réagir à des commentaires sur le temps qu'il fait. [S-308]

9.A L'élève sera capable de demander l'opinion d'autrui sur une personne, un événement ou un objet. [S-309]

9.B L'élève sera capable d'exprimer son opinion sur une personne, un événement ou un objet. [S-310]

10.A L'élève sera capable de s'informer de l'intention d'autrui au sujet d'une activité à réaliser. Il s'informera sur:
- le genre d'activité
- les goûts de l'autre [S-311]

10.B L'élève sera capable de répondre à quelqu'un qui s'informe de ses intentions au sujet d'une activité à réaliser. Il exprimera:
- une intention particulière
- une réaction favorable
- une réaction défavorable
- son indifférence [S-312]

LES OBJECTIFS TERMINAUX D'ÉCOUTE

À partir de documents sonores variés qui, d'une part, comportent quelques registres de la langue parlée se rapprochant le plus de la langue «standard» et d'autre part, présentent un contenu semblable à celui des objectifs de communication orale, l'élève devra démontrer sa compréhension:

1. d'informations relatives à un **objet:**
   - l'identification
   - les caractéristiques physiques
   - la disponibilité
   - la non-disponibilité
   - la possibilité (d'échanger, d'essayer, etc.)
   - l'impossibilité (d'échanger, d'essayer, etc.)
   - le coût
   - l'utilité
   - l'utilisation [S-313]

2. d'informations relatives à un **événement fâcheux** qui a eu lieu:
   - l'identification
   - le lieu
   - le moment
   - les personnes en cause
   - la manière [S-314]

3. d'informations relatives à un **événement** qui aura lieu dans un avenir proche:
   - l'identification
   - le lieu
   - le moment
   - la durée
   - les étapes du déroulement
   - les conditions de réalisation [S-315]

4. d'une invitation en rapport avec une **activité** à accomplir:
   - le genre d'activité
   - le lieu
   - le moment
   - les goûts et les intérêts

– l'acceptation
– le refus
– la condition d'acceptation
– la justification du refus [S-316]

5. de **comparaisons** entre des lieux ou des personnes:
   – les différences
   – les ressemblances [S-317]

6. de l'expression d'opinions sur des personnes, des événements ou des objets [S-318]

7. de commentaires relatifs au temps qu'il fait [S-319]

8. de l'expression de sentiments
   – la joie
   – la peur
   – la surprise
   – le mécontentement
   – la tristesse
   – la colère [S-320]

COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE, ÉCRITURE)

– La lecture

L'élève sera capable de démontrer sa compréhension:

1. d'informations relatives à une **personne**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – la localisation
   – l'occupation
   – la comparaison à d'autres personnes [S-321]

2. de renseignements relatifs à un **objet**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – le coût
   – l'utilité
   – l'utilisation [S-322]

3. de renseignements relatifs à un **lieu**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – la localisation
   – la direction à prendre
   – la distance à parcourir
   – la comparaison à d'autres lieux [S-323]

4. de renseignements relatifs à un **événement**:
   – la nature
   – la localisation
   – la situation dans le temps
   – la cause
   – la manière dont l'événement s'est produit
   – les étapes du déroulement [S-324]

5. de l'expression de sentiments:
   – la joie
   – la peur
   – le mécontentement
   – la surprise
   – l'indifférence [S-325]

– L'écriture

L'élève sera capable de donner, par écrit:

1. des informations relatives à une **personne**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques [S-326]

2. des renseignements relatifs à un **objet**:
   – l'identification
   – les caractéristiques physiques
   – le coût [S-327]

3. des renseignements relatifs à un **lieu**:
   – l'identification
   – la localisation
   – la direction à prendre [S-328]

4. des renseignements relatifs à un **événement**:
   – la nature
   – la localisation
   – la situation dans le temps [S-329]

SECONDAIRE - 2e cycle - 3e année du secondaire

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ORALE

1.A L'élève sera capable de demander un avis ou un conseil. [S-330]

1.B L'élève sera capable de donner un avis ou un conseil, ou de faire une suggestion. [S-331]

2.A L'élève sera capable de s'enquérir des intentions ou des ambitions d'une autre personne. [S-332]

2.B L'élève sera capable d'exprimer une intention ou de faire part d'une ambition personnelle. [S-333]

3.A L'élève sera capable de s'enquérir de la durée d'un événement ou d'une action dans le but de les situer dans leur cadre temporel.[S-334]

3.B L'élève sera capable d'indiquer la durée d'un événement ou d'une action en les situant dans leur cadre temporel. [S-335]

4.A L'élève sera capable de s'enquérir d'une information donnée par une tierce personne. [S-336]

4.B L'élève sera capable de rapporter les paroles d'une tierce personne. [S-337]

5.A L'élève sera capable de s'informer dans le but de situer un événement ou une action dans le temps. [S-338]

5.B L'élève sera capable de situer un événement ou une action dans le temps en établissant des relations d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. [S-339]

6. L'élève sera capable d'exprimer sa joie, son espoir, sa crainte ou sa déception à propos d'un événement particulier. [S-340]

7. L'élève sera capable d'utiliser des expressions lui permettant de se reprendre, de se corriger ou de préciser sa pensée. [S-341]

8. L'élève sera capable d'insister sur un fait en utilisant une tournure emphatique. [S-342]

9. L'élève sera capable de s'informer de la prononciation ou de l'exactitude d'un mot. [S-343]

LES OBJECTIFS TERMINAUX D'ÉCOUTE

À partir de documents sonores variés, qui présentent un contenu semblable à celui des objectifs de communication orale, l'élève devra:

1. démontrer sa compréhension d'un avis, d'un conseil ou d'une suggestion; [S-344]

2. démontrer sa compréhension des intentions ou des ambitions de quelqu'un; [S-345]

3. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à un événement ou à une action; il/elle devra identifier:
   – la nature de l'événement ou de l'action;
   – la durée de l'événement ou de l'action;
   – les relations temporelles (antériorité, simultanéité, postériorité);[S-346]

4. identifier les sentiments exprimés; [S-347]

5. identifier certains paramètres de la communication:
   – groupe d'âge des participants/tes (enfants, adultes);
   – statut des participants/tes (amis/es, inconnus/es, etc.);
   – attitude des participants/tes (neutre, agressive, etc.);
   – intention de l'émetteur/trice (informer, faire agir, etc.). [S-348]

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE, ÉCRITURE)

– La lecture

L'élève sera capable de:

1. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à une personne, un lieu, un objet ou un événement; [S-349]

2. démontrer sa compréhension d'un avis, d'un conseil ou d'une suggestion; [S-350]

3. démontrer sa compréhension des intentions ou des ambitions de quelqu'un; [S-351]

4. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à un événement ou une action; il/elle devra identifier:
   – la nature de l'événement ou de l'action;
   – la durée de l'événement ou de l'action;
   – les relations temporelles (antériorité, simultanéité, postériorité).[S-352]

5. identifier les sentiments exprimés; [S-353]

6. identifier certains paramètres de la communication:
   – le groupe d'âge des participants/tes ou des personnages (enfants, adultes);
   – le statut des participants/tes ou des personnages (amis/es, inconnus/es, etc.);
   – l'attitude des participants/es ou des personnages (neutre, agressive, etc.);
   – l'intention de l'émetteur/trice (informer, faire agir, etc.). [S-354]

– L'écriture

L'élève sera capable de:

1. demander ou donner des renseignements relatifs à une personne, un objet, un lieu ou un événement; [S-355]
2. exprimer des sentiments (joie, surprise, déception, etc.); [S-356]
3. exprimer une intention ou une ambition personnelle; [S-357]
4. donner des renseignements relatifs à la durée d'un événement ou d'une action. [S-358]

SECONDAIRE - 2e cycle - 4e année

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ORALE

1. L'élève sera capable de faire la description d'une personne. Il/elle fera mention de:
   – ses caractéristiques physiques;
   – ses attitudes affectives ou intellectuelles;
   – ses comportements. [S-359]

2. L'élève sera capable de donner des renseignements concernant un objet perdu. Il/elle devra:
   – décrire l'objet;
   – identifier le moment présumé de la disparition;
   – identifier le lieu présumé de la disparition;
   – exprimer un doute quant aux hypothèses émises par une autre personne;
   – émettre des hypothèses quant aux circonstances entourant la disparition. [S-360]

3. L'élève sera capable de rapporter une série de faits ou d'événements ayant modifié son état physique ou psychologique. Il/elle devra:
   – présenter les faits ou les événements en établissant des relations de simultanéité ou d'antériorité;
   – exprimer des sentiments (déception, tristesse, joie, etc.) [S-361]

4. L'élève sera capable de donner un conseil ou de faire une suggestion. Il/elle devra justifier ce conseil ou cette suggestion.[S-362]

5. L'élève sera capable d'exprimer son opinion sur un événement ou une personne. Il/elle devra:
   – indiquer le fait ou l'événement qui suscite sa réaction;
   – donner son opinion;
   – justifier son opinion. [S-363]

6. L'élève sera capable de situer un événement ou une action dans le temps par rapport au déroulement de l'action (imminence, commencement, accompli récent). [S-364]

7. L'élève sera capable d'exprimer son indifférence, son indignation, son inquiétude ou sa colère devant un événement particulier. [S-365]

8. L'élève sera capable de prendre la parole, d'interrompre quelqu'un, de garder la parole ou de clore un échange en utilisant des éléments linguistiques appropriés. [S-366]

LES OBJECTIFS TERMINAUX D'ÉCOUTE

À partir de documents sonores variés, l'élève devra:

1. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à une personne:
   – caractéristiques physiques;
   – attitudes affectives ou intellectuelles;
   – comportements; [S-367]

2. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à un objet perdu:
   – description de l'objet;
   – lieu et moment présumés de la disparition;
   – doute quant aux hypothèses émises par une autre personne;
   – hypothèses sur les circonstances entourant la disparition. [S-368]

3. identifier des faits ou des événements ayant modifié l'état physique ou psychologique habituel de quelqu'un; [S-369]

4. identifier les sentiments exprimés; [S-370]

5. démontrer sa compréhension d'un avis, d'un conseil ou d'une suggestion; [S-371]

6. identifier les stades du déroulement d'une action (imminence, commencement, accompli récent); [S-372]

7. identifier certains paramètres de la communication:
   – groupe d'âge des participants/tes (enfants, adultes);
   – statut des participants/tes (amis/es, inconnus/es, etc.);
   – attitude des participants/tes (neutre, agressive, etc.);
   – intention de l'émetteur/trice (informer, faire agir, etc.). [S-373]

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE, ÉCRITURE)

– La lecture

L'élève sera capable de:

1. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à un lieu, un objet ou un événement; [S-374]

2. démontrer sa compréhension de renseignements relatifs à une personne:
   – caractéristiques physiques;
   – attitudes affectives ou intellectuelles;
   – comportements; [S-375]

3. démontrer sa compréhension d'un avis, d'un conseil ou d'une suggestion; [S-376]

4. identifier des faits ou des événements ayant modifié l'état physique ou psychologique habituel de quelqu'un; [S-377]

5. reconstituer l'ordre chronologique des événements; [S-378]

6. identifier les sentiments exprimés; [S-379]

7. identifier les stades du déroulement d'une action (imminence, commencement, accompli récent); [S-380]

8. identifier certains paramètres de la communication:
   – le groupe d'âge des participants/tes ou des personnages (enfants/adultes);

– le statut des participants/tes ou des personnages (amis/es, inconnus/es, etc.);
– l'attitude des participants/tes ou des personnages (neutre, agressive, etc.);
– l'intention de l'émetteur/trice (informer, faire agir, etc.). [S-381]

– L'écriture

L'élève sera capable de:

1. demander/donner des renseignements relatifs à un lieu, un objet ou un événement; [S-382]

2. demander/donner des renseignements relatifs à une personne:
   – caractéristiques physiques;
   – attitudes affectives ou intellectuelles;
   – comportements; [S-383]

3. demander/donner des renseignements relatifs à un objet perdu:
   – description de l'objet;
   – lieu et moment présumés de la disparition; [S-384]

4. exprimer des sentiments (joie, surprise, peur, etc.); [S-385]

5. décrire des faits ou des événements ayant modifié son état physique ou psychologique, ou celui d'une autre personne. [S-386]

SECONDAIRE - 2e cycle - 5e année

LES OBJECTIFS TERMINAUX DE COMMUNICATION ORALE

1. L'élève sera capable de donner des renseignements le/la concernant. Il/elle devra:
   – se présenter de façon appropriée à la situation;
   – parler de ses études ou de son expérience de travail;
   – décrire ses passe-temps;
   – faire part de ses projets d'avenir. [S-387]

2. L'élève sera capable d'inciter quelqu'un à agir. Il/elle devra:
   – faire connaître l'objet de son intervention;
   – donner des renseignements appropriés;
   – réfuter les arguments de ses interlocuteurs/trices;
   – conclure l'échange. [S-388]

3. L'élève sera capable de réagir à des faits et à des événements. Il/elle devra:
   – présenter l'objet de son intervention;
   – démontrer sa bonne foi ou ses bonnes intentions;
   – insister pour obtenir satisfaction;
   – justifier son comportement;
   – proposer une solution. [S-389]

4. L'élève sera capable d'exprimer et de défendre un point de vue. Il/elle devra:
   – exprimer une opinion personnelle;
   – appuyer son opinion sur des faits;
   – réfuter certains arguments apportés par ses interlocuteurs/trices;
   – conclure. [S-390]

5. L'élève sera capable de rapporter les propos de quelqu'un. Il/elle devra:
   – résumer sommairement les propos de l'émetteur/trice;
   – exprimer son opinion sur les propos de l'émetteur/trice. [S-391]

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ÉCOUTE

1. L'élève sera capable de démontrer sa compréhension de données relatives à des sujets variés. Il/elle devra:
   – identifier les informations ou les faits;
   – identifier les personnes en cause;
   – identifier le lieu et le moment où l'événement s'est produit ainsi que la manière dont il s'est produit;
   – résumer l'essentiel du message. [S-392]

2. L'élève sera capable de démontrer sa compréhension de discours oraux visant à faire connaître les opinions ou les sentiments de quelqu'un. Il devra:
   – identifier les opinions et/ou les sentiments de l'émetteur/trice;
   – identifier, s'il y a lieu, le fait d'actualité qui a donné lieu à l'opinion exprimée;
   – déterminer si le discours vise à exprimer un point de vue ou à répondre à un commentaire émis par quelqu'un d'autre. [S-393]

3. À partir de documents sonores variés, l'élève sera capable d'identifier certains paramètres de la communication:
   – le groupe d'âge des intervenants/tes (enfants, adultes);
   – les relations des intervenants/tes entre eux (amis/es, inconnus/es, etc.);
   – le moment et le lieu où le texte a été produit, où l'échange a eu lieu;
   – l'état psychologique des participants/tes (en colère, tristes, etc.);
   – l'intention de l'émetteur/trice (convaincre, informer, etc.). [S-394]

4. L'élève sera capable de démontrer qu'il/elle a compris le sens d'expressions fréquentes chez les jeunes francophones:
   – J'ai mon voyage!
   – O.K. d'abord!
   – Ben, voyons donc!
   – Ah ben ça, c'est le «boutte».
   – C'est pas un cadeau!
   – Il est complètement «capoté».
   – Y'a rien là!
   – C'est au «boutte», etc. [S-395]

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE COMMUNICATION ÉCRITE (LECTURE, ÉCRITURE)

– La lecture

1. À partir de textes portant sur des sujets variés, l'élève sera capable de:
   – démontrer sa compréhension
     - de l'information contenue dans les titres;
     - de l'effet recherché dans diverses formulations de titres;
     - des faits ou des événements et, le cas échéant, de leur cause, du lieu et du moment où ils se sont déroulés;
   – reconstituer l'ordre chronologique de certains événements;
   – distinguer les faits des opinions. [S-396]

2. À partir des textes exprimant des opinions ou des sentiments, l'élève sera capable de [/d']:
   – identifier les opinions et les sentiments;
   – relever les expressions ou les mots qui traduisent les opinions ou les sentiments de l'émetteur/trice;
   – identifier, le cas échéant, le fait d'actualité qui a donné lieu à l'opinion exprimée;
   – identifier le ton du texte (ironique, humoristique, agressif, etc.);
   – identifier ce qui permet de caractériser le ton du texte (mots, expressions, etc.). [S-397]

3. À partir de textes variés, l'élève sera capable d'identifier certains paramètres de la communication:
   – le groupe d'âge des participants/tes ou des personnages (enfants, adultes);
   – le statut des participants/tes ou des personnages (amis/es, inconnus/es, etc.);

– le moment et le lieu où le texte a été produit, où l'échange a eu lieu;
– l'attitude des participants/tes ou des personnages (en colère, tristes, etc.);
– l'intention de l'émetteur/trice (convaincre, informer, etc.). [S-398]

4. À partir de documents variés, l'élève sera capable de reconnaître l'usage poétique qui est fait de la langue, par exemple: «Bon sang, j'avais oublié!» (publicité de la Croix-Rouge), «Le lait, c'est vachement bon!», etc. [S-399]

– L'écriture

1. L'élève sera capable de donner des renseignements le/la concernant. Il/elle devra:
   – donner des renseignements personnels (nom, âge, adresse, numéro d'assurance sociale, etc.);
   – faire le résumé de ses études et/ou de son expérience de travail;
   – mettre en relief ses principales qualités;
   – faire part de sa disponibilité pour une entrevue, un travail, etc.;
   – donner des références. [S-400]

2. L'élève sera capable d'exprimer des opinions ou des sentiments sur un sujet donné. Il/elle devra:
   – faire mention du fait qui a suscité l'opinion ou le sentiment;
   – appuyer ses opinions sur des faits ou des exemples;
   – exprimer ses goûts ou ses préférences;
   – exprimer sa joie, sa déception, son regret, ses excuses ou ses remerciements. [S-401]

Québec, Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, primaire: français langue seconde*. Québec, décembre 1982a. 391 p.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Français, langue seconde, premier cycle*. Québec, La Direction générale, 1982.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Français, langue seconde, second cycle*. Québec, La Direction générale, 1983a. 121 p.

Annexe Q

CRITÈRES DE FORMULATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DU QUÉBEC

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
1.-255.	X	X	X	X	X	X
256.-265.	X	X	X	X	X	
266.-268.	X	X	X	X		
269.-274.	X	X	X	X	X	
275.	X	X	X	X		
276.-278.	X	X	X	X	X	
279.	X	X	X	X		
280.-292.	X	X	X	X	X	
293.	X	X	X	X		
294.-306	X	X	X	X	X	
307.-310.	X	X	X	X		
311.-317.	X	X	X	X	X	
318.	X	X	X	X		
319.	X	X	X	X	X	
320.-333.	X	X	X	X		
334.-335.	X	X	X	X	X	
336.-337.	X	X	X	X		
338.-342.	X	X	X	X	X	
343.-345.	X	X	X	X		
346.	X	X	X	X	X	
347.	X	X	X	X		
348.	X	X	X	X	X	
349.-351.	X	X	X	X		
352.	X	X	X	X	X	
353.	X	X	X	X		
354.	X	X	X	X	X	
355.-358.	X	X	X	X		
359.-369.	X	X	X	X	X	
370.-372.	X	X	X	X		
373.	X	X	X	X	X	

N°	Univoque	Élève	Positif	Observable	Conditions	Critères
374.	X	X	X	X		
375.	X	X	X	X	X	
376.	X	X	X	X		
377.-378.	X	X	X	X	X	
379.-380.	X	X	X	X		
381.	X	X	X	X	X	
382.		X	X	X		
383.-384.		X	X	X	X	
385.	X	X	X	X		
386.-391.	X	X	X	X	X	
392.-393.		X	X	X	X	
394.-401.	X	X	X	X	X	

Annexe R

TERMINOLOGIE ET DÉFINITION DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES UTILISÉES DANS LES PROGRAMMES ANALYSÉS

ALBERTA

Goals:
The broad, long range, and significant outcomes desired from a program.

The Minimum Expectations for Skill Development and Cultural Understanding:
Specific level of language achievement and cultural understanding for each of the programs.

Performance Statements:
Specification of skills and knowledge of each grade level.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Goals:
General visionary statement of purpose, something to strive for.

Objectives:
Stem from goals and are attainable within the program.

Learning outcomes:
Stem from objectives and are measurable.

ONTARIO

Goals:
These apply to every French as a second language program in Ontario schools.

Aims:
These apply to every Core French program.

Objectives:
The range of objectives and their depth of treatment will vary according to the length of sequence and level of course.

QUÉBEC

Objectif global:
Intention première d'un programme.

Objectif général:

Objectif découlant des finalités et des objectifs de l'éducation et décrivant, en termes généraux, les intentions éducatives poursuivies et les changements anticipés chez l'élève.

Objectif terminal:

Explicite les objectifs généraux et décrit les résultats anticipés chez les élèves en terme de changements à la fin d'une période donnée.

Alberta Education. *Nine-Year French Program. Curriculum Guide. (Grades 4-12).* Edmonton, Language Services Branch, 1980a. p. 1 and p. 3.

British Columbia, Ministry of Education. *ABC Elementary French as a Second Language Curriculum Guide.* Victoria, British Columbia Ministry of Education /1982/. p. 121.

Ontario, Ministry of Education. *French, Core Programs 1980. Curriculum Guideline for the Primary, Junior, Intermediate, and Senior Division.* Toronto, Ontario Ministry of Education, 1980b. p. 2.

Québec, Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, primaire: français langue seconde.* Québec, décembre 1982a. p. 383.